A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
II. ÉVFOLYAM
1966.

6.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő
Burka Endre

Szerkesztő bizottság
Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Szuh Csaba

E számunk munkatársai: Dr. Bakonyi Ferenc TTKI osztályvezető, Budapest, *Dr. Kardos Alajos* tszv. főiskolai tanár, Szeged, *Dr. Kálmánchey Zoltán* főisk. igazgatóhelyettes, Pécs, *Dr. Keresztényi József* ELTE könyvtárvezető, Budapest, *Nádoriné Gombos Marianna* pszichológus, Budapest, *Novák István* tanár, Bátaszék, *Sós István* MTS orsz. testnevelési szakfelügyelő, Budapest, *Takács Ferenc* főisk. tanársegéd, Budapest, *Tiboldi Tibor* OPI munkatársa, Budapest.

TARTALOM

Dr. Kardos Alajos: A testnevelés hatása a magasabb idegtevékenységre 161

Dr. Kálmánchey Zoltán: Az óratervezés és -felépítés kérdéséhez 166

Sós István: Testnevelés különféle gyakorlóhelyeken 170

Nádoriné Gombos Marianna: Szempontok a személyiség megismeréséhez és jellemzéséhez. 175

Dr. Keresztényi József: Pierre de Coubertin 179

Tiboldi Tibor: Az általános iskolai Tanterv és Nevelési terv eredményeinek vizsgálata Baranya és Szolnok megyében 182

TÁJÉKOZTATÓ 186

SZEMLE 191

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest, VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék. — Telefon: 228—203, 228—238, 228—609, 108 mellék. — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest, V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: Vágvölgyi Tibor igazgató. — Terjeszti a Magyar Posta. — Előfizethető a Posta Központi Hírlapirodánál (Budapest, V., József nádor tér 1.) és bármely postahivatalnál. Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft. — Csekkszámlaszám: egyéni: 61.256, közületi: 61.066 (vagy átutalás az MNB 8. sz. folyószámlájára).

66.1601 Egyetemi Nyomda, Budapest

A testnevelés hatása a magasabb idegtevékenységre

DR. KARDOS ALAJOS

A testnevelés teljes jelentőségének elismerése nevelési rendszerünkben a közvéleményben csak akkor valósulhat meg igazán, ha mind szélesebb körben tudatosul annak minden oldalú, az egész embert érintő hatása.

Midőn e cél érdekében a testgyakorlatoknak — mint a testnevelés legfontosabb eszközének — *az ember oszthatatlan egysége* elvének fenntartása mellett csak a *pszichikai* hatását vizsgáljuk, a meggyőzés reményében, a kevésbé ismeretes és a leginkább igazolást igénylő oldaláról tárjuk fel s testnevelés funkcióját.

Köztudott, hogy *a szocialista nevelés* a testi-, értelmi-, erkölcsi-, esztétikai és politechnikai nevelés *dialektikus egysége*. Ebből következik, hogy a nevelés célja egyértelműen meghatározza azokat a feladatokat is, amelyeket a testnevelésnek a *mindenoldalúan* fejlett személyiség formálása érdekében — meg kell oldania. Konkrétan, testileg és szellemileg alkalmassá kell tennie az alkotómunkára és a szocialista haza vívmányainak védelmére.

Nevelés- és testnevelés-elméleti szemszögből vizsgálva a „mindenoldalúság" fogalmát, nem tévesztendő össze a testnevelés terminológiájában használatos „sokoldalúság" kifejezéssel. A mindenoldalúság ugyanis — a burzsoá nevelési rendszerrel szemben — a szocialista nevelés megkülönböztető vonása, mivel a nevelés szervesen összefüggő részterületeit ma már maradék nélkül működteti az emberformálás folyamatában. A mindenoldalúság tehát *teljességet*, de mégsem befejezettséget jelent. A társadalom — fejlődése során — ugyanis újabb igényeket támaszthat a neveléssel szemben, amely a feladatok megnövekedését, ez pedig a nevelés részterületeinek változását, tökéletesedését eredményezheti. A mindenoldalúságra való törekvés elvét ezért *dialektikusan* kell felfognunk.

A testnevelés területén a mindenoldalúságot annak a pavlovi megállapításnak alapján értelmezzük, amely szerint az ember oszthatatlan „anyagi egység". Ebből logikailag is következik a *testnevelésnek* mint tudatosan és szervezetten alkalmazott *környezeti ingernek* testi és szellemi, azaz mindenoldalú hatása. Bár vitathatatlan az a tény, hogy a testnevelésnek elsődleges feladata a fizikai képességek és mozgáskészség fejlesztése, de hatása az emberi lét és tudat elválaszthatatlan egységéből adódóan — a magasabb idegtevékenységre, illetve fejlődésére is meggyőzően igazolható.

Általában a testnevelésnek *fizikai:* szervi, biológiai-fiziológiai hatását és célját illetően nemigen merül fel ellenvetés, hiszen ezt szubjektíve tapasztalhatjuk, sőt bárki által egyszerű műszerekkel ki is mutatható. A testnevelésnek a *lelki folyamatokra* kifejtett hatását illetően azonban már közel sem oly egységes az álláspont. Ennek oka a kellő tájékozottság hiányában és abban keresendő, hogy e területen a hatás eredménye rejtettebb, illetve nem mindenkor jelentkezik mások által is közvetlen érzékelhetően. A valóság viszont az, hogy a testnevelés eme *kétirányú*, mégis *egységes* hatását változatos eszközeinek: a testgyakorlatoknak, a természet erőinek, továbbá a higiéniai feltételeknek és a testnevelési vonatkozású társadalmi és természettudományi ismereteknek „sokoldalú" és *egyidejű* felhasználásával, igazolhatóan kifejti. A *sokoldalúságra* törekvés, a mindenoldalúságon belül tehát elsősorban a testgyakorlati ágak alkalmazására vonatkozó szükségszerűség, a cél elérését szolgáló *alapelv*.

Természetesen ezek és a nervizmusnak a magasabb idegtevékenységre vonatkozó ta-

nítása alapján a testnevelés hatásának, így feladatainak egyoldalú beállítását tudománytalannak kell minősítenünk. A nervizmus szerint ugyanis minden tudatos emberi cselekvés irányítása a magasan és sajátosan szerzett *anyagnak*, az *agynak* a funkciója. Mivel a testgyakorlatok tudatos mozgáscselekvések, kétséget kizáróan ugyanúgy működtetik az idegrendszert, illetve annak központi szervét az agyat, mint bármely más szellemi igénybevétel, következésképpen hatással van az *egész pszichikum* fejlődésére.

Megállapításunk tudományos megalapozottsága mellett szól még az az elv is, amely lerögzíti, hogy a környezet tárgyai és jelenségei *kölcsönhatásban* vannak egymással. Ha az embert mint a természet részét szemléljük, azt tapasztaljuk, hogy nem viseltetik passzívan a világgal szemben, hanem gyakorlati tevékenysége, a társadalomra és a természetre irányuló *aktív hatása* folyamatában igyekszik azt megismerni, a tapasztaltakat pedig a maga javára felhasználni. De e tényked̈ése igazán eredményessé csak akkor válhat, ha a megismerés mellett működteti az *érzelem* és az *akarat* egymással szoros kapcsolatban, dialektikus kölcsönhatásban levő lelki folyamatokat is.

A testnevelés a feladatát *elméleti és gyakorlati ismeretanyagának* közlésével, illetve oktatásával és gyakoroltatásával oldja meg. Bizonyítást nem igényel az, hogy elméleti ismeretanyagának, pl. az egyes gyakorlati ágak taktikájának, szabályainak stb. megtanulása a megismerés lelki folyamatának valamennyi mozzanatát aktivizálja. Kevésbé elismert viszont az az *értelmi hatás*, amely a testnevelés *gyakorlati anyagának*, a célszerű és gazdaságos mozgásnak, vagyis a technikának megtanulása, gyakorlati elsajátítása eredményeként jelentkezik.

Annak igazolásához, hogy *a testgyakorlatokkal járó mozgás* megtanulása a *megismerés teljes folyamatának bekapcsolását igényli, a testgyakorlatokat* mint megtanulandó mozgásokat, külső, tudatosan szervezett és alkalmazott *ingereket* kell felfognunk. Ezáltal az ingerben megtalálható az a közös tényező, amely mind a mozgásgyakorlat, mind az elméleti ismeret megtanulásakor a megismerés lelki folyamatának megindító oka. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy minden bemutatott és megmagyarázott mozgássorozat, miként a külső világ tárgyai és jelenségei, *ingerként* hat az *érzékszervekre*. A tanuló látja a mozgást, hallja a magyarázatot, minek következtében a központba vezető idegek az *ingerületet* átadják az agynak, hogy ott *érzékeléssé*, illetve *észleléssé* váljék. Előfordul, hogy a bemutatott gyakorlatot, mozgást nem az észleléskor, hanem azt követően, amikor már nem hat érzékszerveinkre, akkor ismételjük el. Ekkor a *reprodukció* már a megismerés folyamatában keletkezett *képzetek*, illetve *emlékképek* alapján történik, tehát *képzetalkotás* megy végbe. A testgyakorlatok végzése közben sem ritka az az eset, hogy az észleléstől eltérően, célszerűbb és gazdaságosabb összefüggésben, tudatosan mássá alakítva reprodukálódik valamely mozgássorozat. Ez nyilvánvalóan a képzelőerő aktivizálódásának, a *fantázia* működésének az eredménye. Az alkotóerő fejlesztésének tudatos módja pl. a szabadon választott gyakorlatok önálló összeállítása a versenytornában.

A testgyakorlatokat alkotó mozgáselemek eredményesebb végrehajtása megkívánja még a tanulótól a kapcsolódó elemek *összehasonlítását*, az *analizálást* és *szintetizálást*, valamint a helyes vagy helytelen kapcsolatok *értékelését*. Közben megismeri a mozgások közötti hasonlóságokat és megkülönböztető vonásokat, a *változás törvényszerűségeit*, az *ok-okozati összefüggéseket*, de mérlegeli az elérendő célt szolgáló feladatokat is, tehát *gondolkodik!*

Gondolkodáskor *figyelmünket* mint valami reflektorfényt a kiemelt tudattartalomra összpontosítjuk. Így van ez a testgyakorlatok, a mozgás megtanulása, a dinamikus sztereotípia kialakítása, az automatizálódás megvalósulása közben is. A figyelem legintenzívebb koncentrálására a testnevelés folyamatában azonban nem-

csak a konceptus mielőbbi megtanulása vagy a mozgás technikájának gyorsabb elsajátítása érdekében van szükség. Megköveteli ezt a bátorsággal járó kockázatvállalás, a megelőzés is, mivel egyes testgyakorlati ágak művelése közben a figyelem kiesése, gyakran végzetes következményekkel járhat. Míg egy költemény megtanulásakor a széthulló figyelem legfeljebb a megtanulás idejének kitolódását vonja maga után, addig — a hasonló lelki folyamatokat feltételező — gyakorlatlánc elemeinek összefüggő begyakorlása, a figyelem koncentráltabb fokát igényli, mert a figyelmetlenség következménye súlyos baleset is lehet. Ezért hatása az idegrendszerre lényegesen intenzívebb.

Az eddigiekből — a megismerés lelki folyamatának a testnevelés szemszögéből történő vázlatos elemzéséből — levonható az a következtetés, hogy a testgyakorlatok hatására az idegrendszer és annak központi szerve, az agy aktivizálódik. Ez a működtetés pedig elősegíti a magasabb idegtevékenység, végső fokon az egész pszichikum fejlődését.

—.—

Az ember tevékenysége folyamán azonban nemcsak megismer, hanem *érzelmei* is keletkeznek. A testgyakorlás elsődlegesen cselekvés, aktív mozgás. Eközben nem marad rideg, szenvedélytől mentes, csupán gondolkodó lény, hanem a mozgás élménye után vágyó, abban örömet kereső, a legkülönbözőbb *emóciókkal* telített emberré válik. A mozgástevékenységhez való viszonyulásától, illetve az elméleti és gyakorlati felkészültségtől függően *pozitív* vagy *negatív*, *kellemes* vagy *kellemetlen* érzelmei keletkeznek. Ez arra is utal, hogy az *érzelmeket* mindig valamilyen *megismerési folyamattal kapcsolatosan* éljük át. Igazán önfeledten, jókedéllyel játszani csak az tud, aki megismerte annak lényegét, tartalmi vonásait, a mozgásban rejlő *élményt*. A tevékenység mérlegelése a gyakorlást megelőzően vagy felkészülés közben, valamint a versenyek és mérkőzések idején az érzelmek változatos skáláját eredményezheti. A *sikertelenség* bizonytalanságot, lehangoltságot, bánatot és bosszúságot okozhat, míg a *siker* önbizalmat kelt saját erőnkben, ügyességünkben és leleményességünkben vetett hitünket táplálja. Különösen a *serdülőkorúaknál* veszélyes ez az érzelmi túlfűtöttség, a meggondolatlan, ösztönös mozgásigény kielégítése. Ez rendszerint a testnevelés és sporttevékenység elfogult, csak az érzelmeken alapuló értékeléséből fakad. Ennek eluralkodása esetén, csak megfelelő felvilágosító és nevelőmunkával lehet megakadályozni a más irányú kötelmek, a szorgalmas felkészülés, a tanulás elhanyagolását. A testnevelő tanárnak mindenkor arra kell törekednie, hogy a testgyakorlatokkal keltett *érzelmi hatásokat a tudatos meggondolással kompenzálja*. Ezzel megteremtheti a lelki élet eme két folyamata között az *egyensúlyt* és a kívánt harmóniát. Ez azért is fontos, mert a dialektikus kölcsönhatás megteremtésének eredményeként alakul ki majd a munkára nevelés szempontjából kiemelkedően fontos emóció, a *kötelességérzet*, az erkölcsi érzelmek körébe tartozó és ott központi helyet elfoglaló érzelem.

Eddigi fejtegetésünk célja az volt, hogy meggyőzően igazoljuk azt az állításunkat, miszerint a testnevelés a maga eszközeivel nemcsak a *megismerés*, hanem az érzelem lelki folyamatára is hatást gyakorol. Bár a keletkezett emóciók esetenként negatív értékűek is lehetnek a nevelés szempontjából, de ettől függetlenül a testgyakorlatok hatása a pszichikum emocionális folyamatára valóság, élményeinkben tapasztalható bizonyosság. Jelentősége testnevelési szempontból az, hogy az érzelmek kölcsönhatásként elősegítik a fizikai alapképességek és mozgáskészség gyorsabb és eredményesebb fejlesztésének lehetőségét.

—.—

A teljesség kedvéért a továbbiakban a testnevelésnek a lelki élet egy másik folyamatára kifejtett hatását vizsgáljuk meg. Az ember ugyanis nemcsak gondolkodik és érez, hanem egész életében tevékenykedik,

cselekszik is. A gondolatnak és érzelemnek a cselekvésbe való átmenetét azonban az *akarat* tartalmazza. A lelkiismeretes gyakorlást követő biztonságérzés erőt ad az elkövetkező küzdelemhez, a kemény férfias helytálláshoz, a meggyőződésért és igazságért hozandó áldozathoz.

A testgyakorlatok közül egyesek különösen aktivizálják az érzelmeket, így okozója lehet a különböző intenzitású és ellentétes érzelmek kitörésének, amilyen az öröm és a bánat, az indulat vagy megnyugvás stb. A negatív érzelmek, indulatok keletkezésének rendszerint a kellő *önuralomhiány* a melegágya. A testnevelés — eszközeinek és módszereinek alkalmazásával — arra törekszik, hogy megeddze, *önfegyelemre* szoktassa a tanulókat, nehogy az elvesztett önuralom következtében olyan magatartást tanúsítsanak, amelyet később rendszerint keserű megbánás követ.

Egyeseknél viszont előfordul az is, hogy a szomorú tapasztalat hatására az önuralom megszilárdul. Oka annak belátása, hogy számtalan biztosnak látszó egyéni vagy csapatsiker hiúsult már meg versenyeken és mérkőzéseken a kellő önuralom hiányában.

A testnevelésnek az érzelmekre kifejtett hatását vizsgálva az elmondottakat még ki kell egészíteni azzal, hogy a testnevelés és sporttevékenység csak akkor lesz eredményes, ha olyan szilárd és mély érzelmek kísérik, amelyek minden gondolatot a sportszerű cselekvésre irányítanak. Ez annál is inkább könnyű, mert a mozgásigény kielégítésének vágya az ember természetében rejlő tulajdonság, mivel az ezzel járó mozgásélmény az életkedv, az öröm és optimizmus forrása, cselekedeteink hajtóereje. Az *eufória*, a mozgáskielégüléssel együtt járó érzelmi állapot az *ösztönző motívum*, amely a nagy tettek és teljesítmények vagy a dicsőséget jelentő győzelmek elérésének vágyálmaiba sodorja a sportolót. Éppen ezért a testnevelés területén sem minden esetben pozitívan ható erő az érzelmek túltengése, ha nem fékezi, irányítja a megfontolás, a *józan ész* ítélete.

A testgyakorlatok végzése mint minden más tudatos tevékenység, meghatározott cél által irányított cselekvés, amelynek különböző indítóokai lehetnek. A testnevelés körébe tartozó cselekvésekre elsősorban a *szándékosság* jellemző. A tudatos és észszerű cselekvés mellett azonban gyakoriak az ezzel ellentétes, *impulzív* cselekedetek is. Ennek oka a cél világos látásának és a cselekedet ellenőrzésének hiányában rejlik. A testnevelés kiválóan alkalmas arra, hogy az impulzív cselekedeteket — sajátos eszközei és speciális módszerei alkalmazásával — *akarati cselekvéssé* fejlessze. Az akarat nevelése, edzése a testnevelési alkalmak során, a testgyakorlatok tudatos és célirányos felhasználásával történik. Eközben számos lehetőség nyílik mind a *belső*, mind a *külső akadályok* önálló leküzdésére. Az akarat bevetése a belső akadályok leküzdése érdekében akkor a legfontosabb, amikor valamely cselekvést előkészítő folyamatban egymással *ellentétes késztetések*, meggondolások vagy érzelmi motívumok, csábítások keletkeznek. Ekkor tudatos akaratbevetéssel kell fontolóra venni, hogy a siker, a dicsőség csak lelkiismeretes, szorgalmas és rendszeres gyakorlás, edzés eredményeként születik. A szemben álló késztetés rendszerint a szórakozni vágyás vagy a megunás, a letörés és csüggedés motívuma, amelyek feletti győzedelmeskedés mindig az *akarat erőpróbája*. Ha az indítóokok eme harcában a józan ész is felülkerekedik, akkor az akarat az érzelmi motivációkat is sikerrel a maga javára fordíthatja.

A belső akadályok legyőzésén belül, a testnevelés és sport számos lehetőségét nyújtja a külső akadályok, a tér és idő, az ellenfél vagy sportszer stb. ellenállásának leküzdésére is. Hiszen az egyes testgyakorlati ágak vagy versenyszámok tartalmi követelményei: minél messzebbre ugrani, a távolságot a lehető legrövidebb idő alatt lefutni; a társ vagy súlyzó ellenállását legyőzni stb. az akaraterőnek maximális működtetését igénylik. Megállapíthatjuk ezért, hogy az akarat nevelésének lehetősége a testgyakorlatok segítségével, a belső késztetések és a külső akadályok leküzdése közben, a test-

nevelés gyakorlatában fennáll. E területen ugyanis még a legkisebb eredmény sem érhető el akarni tudás nélkül, csupán öncélú, lagymatag igyekezettel.

A rendszeres testnevelés azonban azáltal is hozzájárul az akarat neveléséhez, hogy felébreszti a *kötelességérzést*, és a megvalósított cselekedetek reális *értékelésére* tanít. Továbbá lehetőséget nyújt az akarat folyamatos edzésére és az akaraterő *próbatételére* is; azáltal válik az akarat nevelésének nélkülözhetetlen eszközévé. Megteremti a lehetőségét annak, hogy az akarat a tettek, az erőkifejtések és a különböző akadályok leküzdése közben szilárd, belső aktivitássá, akaraterővé alakuljon.

Összegezve a *testnevelésnek* a magasabb idegtevékenységre kifejtett hatását, megállapíthatjuk, hogy a testgyakorlatoknak — mint tudatosan szervezett és alkalmazott külső ingereknek — kedvező hatásuk van az *ember pszichés folyamataira is.*

A felsorakoztatott tudományos megállapítások és tények egyben cáfolatul szolgálnak ama téves felfogással szemben, amely a testnevelést csupán speciális feladatainak, tehát biológiai-fiziológiai vonatkozásainak alapján, egyoldalúan értékeli. Ezzel funkcióját kizárólag a fizikai feladatok megoldására korlátozza, és a lelki folyamatokra történő hatását alig ismeri el, illetve a minimálisra csökkenti.

Ez a nézet húzódik meg a *testnevelésnek tantárgyi kategorizálása* problémájának felvetésében is, midőn azt mint „készségi" tantárgyat, szembeállítani igyekszik az „elméleti" tárgyakkal. Ebből viszont azt a következtetést vonják le, hogy a fizikai adottságok, képességek és mozgáskészség testnevelési foglalkozások hatására kialakult fejlettségi fokát, illetve a tanulóknak ez alapon nyújtott *teljesítményét osztályzattal elbírálni nem reális eljárás.* További érvelés még, hogy a tanulók különböző fizikai adottságokkal rendelkeznek, és így nincs oly megbízható érték, amely az elbíráláskor *mérceként* szerepelhetne. A szocialista nevelés részterületeinek azonos értékelése esetén erre a válasz csak az lehet, hogy a tanulók *pszichikai képességei*, lelki tulajdonságai is különböznek, eltérnek egymástól, mégis azonos követelményrendszer alapján kapnak osztályzatot az iskolában.

Elmarasztalandó e felfogás azért is, mert megbontja a szocialista nevelés egységét azáltal, hogy az embert pszichikai és fizikai részre bontja, holott az egy oszthatatlan egység. Ezért a *követelmény*, az egységes elvek alapján kidolgozott *norma* is *csak azonos lehet* a szellemi és fizikai teljesítmény elbírálásánál.

A valóság ugyanis az, hogy a testi képességek, adottságok és a lelki folyamatok *kölcsönhatásban* vannak egymással. Ezáltal az *emberi teljesítmény*, legyen az szellemi vagy fizikai, a két tényező együttes eredménye. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy az egészséges, fejlett fizikai képességekkel rendelkező személyiség feltételezhetően, de a valóságban is kiválóbb szellemi produkcióra képes, mint a fizikailag gyenge, a nem egészséges. De nem férhet kétség ahhoz sem, hogy a fizikai képességek és szellemi tulajdonságok összehangolt működése értékesebb teljesítményt produkál, mint elkülönítve, ami normális embernél szinte lehetetlen. Ezen az alapon lerögzíthetjük hogy *a kvalifikálásnak a testnevelés gyakorlatában megvan a szellemi oldala is.*

Befejezésül azt a végleges konklúziót rögzíthetjük, hogy a testnevelés — speciális célja és sajátos eszközei ellenére — feladatai megoldása közben közvetlen hatást gyakorol a magasabb idegtevékenységre, a lelki folyamatok működésére. Ezért *követelményrendszere* alkalmas arra, hogy mércéje legyen a tanulók *fizikai* és *szellemi képességein, szorgalmán* és helyes *magatartásán* nyugvó teljesítményének, amelyet mint *pszichofizikai összteljesítményt* kell felfognunk.

Az óratervezés és felépítés kérdéséhez

DR. KÁLMÁNCHEY ZOLTÁN

(A Pécsi Tanárképző Főiskola Testnevelési Tanszékén 1966. október 12-én e témával kapcsolatban rendezett vita bevezető referátuma.)*

A szocialista diaktika egyik sarkalatos tétele, hogy az oktató-nevelő munka nem tűr dogmákat, merev sablonokat. Az eljárások, alkalmazott módszerek kialakítását az oktatás egész folyamatában a feladatok, az adott körülmények (a tanulók összetétele, fejlettsége, a külső tényezők stb.) s nem utolsósorban az oktatásra szánt ismeretek milyensége befolyásolják. Ezeknek figyelembevétele, valamint a pedagógiai, lélektani és élettani követelmények szigorú szem előtt tartása mellett kell a pedagógus tevékenységének érvényesülni az oktató-nevelő munka során, ami éppen az adott helyzethez, körülményekhez igazodó legjobb megoldások megkeresését jelenti a célkitűzések elérése érdekében.

Mivel az oktatás folyamata a tanítási órák láncolatában zajlik le, az órák felépítése, tartalmi elrendezése, az annak keretében alkalmazott eljárások, módszerek összessége dönti el az oktatási folyamat — s nem kis mértékben a nevelőmunka — eredményességét.

* A tanszéki vita „A testnevelési óra néhány tartalmi és formai kérdéséről" megjelent közlemény (l. A Testnevelés Tanítása 1966. évi 5. számában megjelent bibliográfiát a továbbképzéshez) alapján folyt, melyhez fontos kiegészítésként járult hozzá a jelen vitaindító referátum. Tanulmányozását ezért a Továbbképzési Alapterv megfelelő témájához is ajánljuk. — Szerk.

Ezen tényezők közül ez alkalommal az óra tervezésének és szerkezeti felépítésének problémája kerül megtárgyalásra, azzal a szándékkal, hogy ebben a kérdésben megnyugtató álláspontra jutva, elhatározó lépéseket tegyünk módszertani képzésünk e vonatkozásainak felülvizsgálatára, a valamenynyiünk által helyesnek vélt változtatások fokozatos bevezetésére.

—.—

Bár e kérdéskomplexum nem először kerül itt szőnyegre — hiszen előzményei évekre nyúlnak vissza, s folyamatos felszínen tartását elősegítette az a vizsgálódás is, amelyet gyakorlóiskolánkban folytattunk —, s bár a közreadott anyag alkalmasnak látszik a vita megindítására, mégis szükségét érzem annak, hogy röviden bevezessem a most következő eszmecserét, rámutatva e kérdéssel kapcsolatos néhány lényegesnek tűnő problémára.

1. Mindenekelőtt annak a véleményemnek szeretnék kifejezést adni, hogy az oktató-nevelő munkának az oktatási folyamat korszerűsítése néven emlegetett felülvizsgálata nem valamiféle kampányfeladat, hanem a szocialista pedagógia lényegéből fakadó természetes és folyamatos következmény. A marxizmus—leninizmus elveinek érvényesülése mutatkozik meg a társadalmi tevékenység e területén, amikor — az állandó fejlődés igényeihez igazodóan — az oktató-nevelő munkában alkalmazott eljárások, módszerek szakadatlan felülvizsgálatát, az új, jobb, célravezetőbb megoldások keresésének követelményét állítjuk előtérbe.

Amikor az oktató-nevelő munka eljárásainak, módszereinek plaszticitását, a változó körülményekhez és követelményekhez való alkalmazásának — s ezzel összefüggésben az új, jobb megoldások keresésének — szükségességét hangoztatjuk, korántsem a *mindenáron való újításra*, valamiféle *öncélú változtatgatás* megengedésére gondolok. Amilyen helytelen a — dialektikus materialista szemléletmódnak ellentmondó — az eljárások, módszerek fetisizálása, a dog-

mák, sablonok eltűrése az oktatás egész folyamatában, ugyanolyan veszedelmes a meggondolatlan, hebehurgya, minden komoly átgondoltságot nélkülöző újítgatás. Nem ok nélkül hangsúlyozza Sztrezikozin a Moszkalenkó és munkacsoportja által indított — az oktatási folyamat korszerűsítését célzó — kezdeményezés vitájával összefüggésben, hogy amikor jogosan fennáll a követelmény: fel kell számolni a receptek alapján folyó munkát, mert a pedagógust megilleti az alkotómunka joga, ugyanakkor óvakodnunk kell a szélsőségektől is. Anarchiát nem tűrhetünk meg — hangsúlyozza Sztrezikozin — sem az oktatómunka megszervezésében, sem annak módszereiben.

Sztrezikozin figyelmeztetése azért látszik időszerűnek a mi vonatkozásunkban is, mert könnyen tűnhet a legjobb szándékú, pedagógiai, lélektani és élettani indokokkal kellően alátámasztott módszertani kezdeményezés is a kötöttségek olyanféle feloldására való buzdításnak, ami a didaktikai anarchia felé csábíthatná azokat, akik hajlamosak erre, s akiknek egyenesen kapóra jön, hogy egyéniségük szabad csapongását s nem ritkán felelőtlen oktatási ténykedésüket — valamiféle sajátosan értelmezett „szabad alkotó pedagógiai tevékenység" ürügyén — igazoltnak tüntethetik fel maguk és mások előtt egyaránt.

2. Az eljárások, módszerek felülvizsgálata tehát nem a pedagógiai-didaktikai anarchizmus, nem a felelőtlenség számára akar szabad utat nyitni, hanem arra irányul, hogy az oktató-nevelő munka eredményesebb megoldását segítse elő — a változott igényeknek, követelményeknek megfelelően. *Az új módszerek, eljárások — helyesebben a módszerek és eljárások újszerű elrendezésének és alkalmazásának — döntő kritériuma tehát az, hogy elősegítik-e az oktató-nevelő munka hatékonyabbá tételét, az eddigieknél jobban lehetővé teszik-e a feladatok megoldását.*

Természetesen a hatékonyság lemérése nem könnyű dolog. A pedagógiai eljárások eredményessége vagy eredménytelensége általában nem azonnal jelentkezik, hanem csak évek múlva válik kimutathatóvá azoknak pozitív vagy negatív következménye. De még akkor is gondos elemzést, vizsgálatot igényel annak felderítése, hogy a következményekből mennyi számítható fel az új módszer vagy eljárás, s mennyi az egyéb körülmények és feltételek változásának számlájára.

Mindezen túlmenően a problémát még tovább bonyolítja az a körülmény, hogy az újjal szemben mindig mutatkozik valamiféle idegenkedés, ami összefügg a megszokott s ezért kényelmesebb eljárásokhoz való ragaszkodással, az új alkalmazásakor jelentkező bizonytalanság érzésével, a benne való eligazodás nehézségeivel stb. Mindez hátrányosan befolyásolja az új megoldások megfelelő alkalmazását és valóban hatékony működtetésüket, tehát végeredményben kelthet olyan érzést, hogy jobb lett volna, ha minden marad a régiben.

Az óra szerkezeti felépítésének felülvizsgálatakor, a didaktikailag célszerűbbnek vélt eljárás ajánlásakor is számolnunk kell azzal, hogy a testnevelő tanárok generációiban reflexszé vált a sablon szerinti órafelépítés, az ennek szellemében való gondolkodás és eljárás az óra tervezésénél és vezetésénél, s ezért — azt mondhatnám szinte „biológiai okok" miatt — nehézségekbe ütközik minden olyan eljárás elfogadtatása, ami a régi reflexek megbolygatásával s a szemléletmód megváltoztatásával járna együtt.

Usinszkijtól származik az a megállapítás, hogy „nincs konzervatívabb lény a már régen működő pedagógusnál". Ez sajnos így van — sőt, én még hozzátenném, hogy a kevésbé régen működő pedagógus sem szívesen változtat azon, amit előző tanulmányaiból hozott magával. Ez azonban nem akadályozhatja meg a jobb, célszerűbb eljárások megkeresésére való igyekezetet, legfeljebb arra figyelmeztet, hogy nem lehet gyors elfogadásra és teljes értékű gyakorlati alkalmazásra számítani bármely jónak tűnő eljárás elterjesztésénél. Szívós felvilágosítómunka, gyakorlati útbaigazítások és taná-

csok rendszeres nyújtása szükséges ahhoz, hogy egy új eljárás gyökeret verjen.

Azt is tudomásul kell vennünk, hogy módszereket, didaktikai eljárásokat nem lehet rendeletileg bevezetni. Hosszú évek munkájának eredménye lehet az új elfogadtatása, különösen ha olyan eljárásról van szó, amely lényeges különbséget mutat az előzővel szemben.

Könnyebb dolog volt a sablonokhoz szokott generációkkal a háromrészes órafelépítés helyett a négyrészest elfogadtatni, mint az általunk javasoltakat átvinni a gyakorlatba, mert abban az esetben nem a gondolkodás alapvető átállításáról volt szó, hanem a sablon bizonyos kiigazításáról, amit még elfogadhatóan meg is lehetett indokolni.

A sablonok elvetése, s ezzel együtt a tényleges feladatokhoz igazodó, a körülményeket kellőképpen mérlegelő alkotó pedagógiai tevékenység igénye sokkal többet jelent ennél. Itt már nem egyszerűen kiigazításról van szó, hanem új gondolkodási „hullámhosszra" való átállásról. S ez az, ami nem megy könnyen — még ha meg is van hozzá a jószándék.

3. Az óra feladataihoz igazodó, s az oktató-nevelő munka hatékonyságát jobban szolgáló szerkezeti felépítés, amely nem engedheti meg a sablonokban való gondolkodást, egy másik problémát is felvet. Azt nevezetesen, ami rokon a már előzőkben emlegetett anarchisztikus felfogással, illetve a sablonok elleni küzdelem olyan téves értelmezésével, mintha itt a forma elvetéséről lenne szó, vagyis hogy nemcsak a sematikus, hanem bármiféle szerkezeti rend, forma száműzése mellett törnénk lándzsát.

Ez nyilván a formalizmus elleni küzdelem helytelen értelmezésével függ össze. A formalizmus, ez esetben a didaktikai formalizmus — szűkebb értelemben az óra szerkezeti felépítésének sablonizálása — elleni küzdelem, nem jelenti a forma elvetését általában. (Ez egyébként sem lehetséges, hiszen minden tevékenységnek szükségszerűen van formai oldala, ami annak gyakorlati megjelenítése, a megoldás külső, látható képe, folyamata.) *Csak az előregyártott, eleve megkötött formák, sablonok, sémák alapján történő pedagógiai, didaktikai tevékenységgel szemben emelünk kifogást.*

Az óra feladataihoz, a körülményekhez igazodó, a felhasznált gyakorlatanyag milyenségével megfelelően számoló órafelépítés is formát ölt magára, de ez — úgy mondhatnám — *értelmes forma*, vagyis a tartalmat segítő, az óra feladatainak megoldását valóban hatékonyan támogató szerkezeti megoldás. Tehát ez a forma nem öncélú, nem valamiféle tértől és időtől független, mindig és minden körülmények között alkalmazható felépítési megoldás, hanem olyan ésszerű elrendezés, amely az adott helyzetben legjobban képes szolgálni a kitűzött célokat.

4. Az igazság kedvéért mindehhez azt is hozzá kell tenni, hogy a sablonmentes órafelépítés ajánlása nem valami merőben új dolog. Itt végeredményben egy évtizedek óta végbemenő folyamat egyik állomásáról van szó, amely sorozatos mennyiségi változás után minőségi változást jelez. Hiszen ha végigtekintünk az óra szerkezeti felépítésének történetén, világosan kirajzolódik az a hosszú időre visszanyúló törekvés, hogy szakítani kell a régebben kialakult, merev sablonokkal, s lehetővé kell tenni a gyakorlati igényekhez való célszerűbb alkalmazkodást az óra tervezésénél és szerkezeti elrendezésénél. (Ezt a folyamatot jelezte a dr. Hepp—Kerezsi-féle szerkezeti javaslat és a dr. Cseke-féle sablonváltozat.) Ez a folyamat végül is odavezetett, hogy a négyrészes órafelépítés még fenntartotta ugyan a sablon kereteit, s mindegyik órarésznek nagyjából megszabta a feladatait és időkeretét, de azon belül nagyobbára szabad kezet adott a pedagógusnak. Döntő fordulatra azonban ez a koncepció sem szánta el magát, talán azért, mert alkotójában is ott vibrálhatott az az aggály, amire Moszkalenkó egyik bírálója is hivatkozik, hogy tudniillik az ilyenféle forradalmi változtatás „megingatja a régi pedagógusok hitét, s félrevezetheti a fiatal nevelőket",

mert kiveszi azt a mankót a hónuk alól, amire pedig olyan biztonsággal támaszkodhattak.

Nekünk az a véleményünk, hogy a testnevelőket nem arra kell megtanítani, hogyan használják a sablonmankót az óra tervezésénél és szerkezeti felépítésénél — mert ezzel örök időkre mankóhasználatra kárhoztatjuk őket, amivel lehet ugyan járni, de az élet különböző szituációiban biztonsággal eligazodni és cselekedni nemigen —, hanem arra, hogy miként kell a pedagógiai, lélektani, élettani elvek s a megfelelő szakmai ismeretek birtokában úgy eljárni, hogy az mindenkor a valóságos igényekhez, feladatokhoz és körülményekhez igazodóan nyújtson segítséget a célkitűzések eléréséhez.

Az ilyen pedagógiai gondolkodás és didaktikai szemlélet biztosítja a saját lábon való járást, a felelősségteljes, alkotó pedagógiai tevékenység kibontakoztatását.

A közreadott anyag felsorakoztatja azoknak a szempontoknak a leglényegesebbjeit, amelyek az óra tervezésénél és szerkezeti felépítésénél eligazíthatnak. Ezek az elvek és szempontok még tovább sorolhatók és részletezhetők. Úgy gondolom azonban, hogy a leglényegesebbek elég támpontul szolgálhatnak az eligazodáshoz.

Világosan kitűnik a fejtegetésből, hogy egyetértünk azzal, miszerint éppen ezen elvek szem előtt tartása esetén bizonyos *állandó jellegű feladatok* jelentkeznek az órán, amelyeket rendszeresen meg kell oldani, s amelyekkel minden órán számolni kell. Az is igaz, hogy minden órán szükségszerűen kibontakozik valamiféle *hármas tagoltság*, mert minden órát el kell kezdeni, mielőtt rátérnénk a tulajdonképpeni feladatok megoldására — ha úgy tetszik, be kell vezetni —, s ez a kezdet a testnevelési óra esetén olyan élettani szempontok szem előtt tartását is megköveteli, mint amilyenek más órákon kevésbé vagy egyáltalán nem vetődnek fel; továbbá minden óra bizonyos előkészület után eljut a tulajdonképpeni feladatok megoldásának szakaszához, amely testnevelés esetében — annak sajátos tartalma és funkciója következtében — más tárgyaktól eltérő módon kerül megoldásra; s végül minden óra szervezett és didaktikai szempontból is értelmes befejezést igényel. Ez a testnevelés tárgy esetében is fennáll, csak éppen sajátos megoldási követelményekkel, ami sajátos tartalmával és feladataival függ össze.

Ez a természetszerű hármas tagozódás azonban nem igényel semmiféle sablonos megkötést, nem indokolja „részek" megkülönböztetését, elhatárolását, sémaszerű időzítését és részfeladatok megkötését.

Mindenesetre a pedagógiai, lélektani, élettani és nem utolsósorban didaktikai okok következtében szükségszerűen jelentkező hármas lépcsőzet tekinthető olyan alapvető szempontnak, ami az óratervezésnél és felépítésnél fontos eligazításul szolgálhat. S amikor az itt megtárgyaltaknak a gyakorlatba való átviteléről döntünk, minősülhet ez olyan kapaszkodónak — főleg tanárképzés szintjén —, ami hallgatóink számára is segítségül szolgálhat a feladatok közötti kezdeti eligazodáshoz anélkül, hogy valamiféle sablonba szorítanánk gondolkodásukat.

Testnevelés különféle gyakorlóhelyeken

SÓS ISTVÁN

A testnevelési órák gyakorlóhelyei igen különfélék lehetnek. Ha megvizsgáljuk, hogy iskoláinkban — elsősorban az általános iskolákban — hol tartanak testnevelési órákat, akkor a hagyományos tornatermen és iskolaudvaron kívül a gyakorlóhelyek legváltozatosabb formáival találkozunk.

Az iskolai testnevelés gyakorlóhelyei

Az iskolai testnevelés gyakorlóhelyeit általában két nagy csoportra oszthatjuk:

fedett és

szabadtéri gyakorlóhelyekre.

E két csoporton belül több változatot találunk.

Így fedett gyakorlóhelyek lehetnek:

torna-(sport-)termek — normál méretben, kb. 160 m^2-en felül;

tornatermek (tornaszobák) — 160 m^2-en aluli méretben;

szükség gyakorlóhelyek: tantermek, dísztermek, iskolai folyosók, iskolai zsibongók.

A szabadtéri gyakorlóhelyek lehetnek:

iskolaudvarok;

iskolai sportpályák, játékterek (az iskolaudvaron vagy azon kívül, külön területen);

iskolai jégpályák;

sportegyesületi sportpályák, játékterületek, jégpályák.

Az uszodák lehetnek fedettek vagy szabadtériek iskolai vagy iskolán kívüli szervek tulajdonában.

Szabadtéri szükség-gyakorlóhelyek lehetnek:

a sízés;

a szánkázás,

a hógolyózás terepei;

rétek, legelők;

folyó- és tópartok;

erdők;

nyilvános parkok;

utcák, terek.

Gyakorlóhelyek és tananyag

A gyakorlóhelyek fenti változatossága és jellege a tananyag jellegét is befolyásolja. Van néhány olyan gyakorlóhely, amely félreérthetetlenül meghatározza a testnevelési óra anyagát. Az uszodában az úszás, a korcsolyapályán a korcsolyázás, a jégkorongozás jöhet számításba. A havas terepen az oktatás anyaga is elsősorban a sízés, a szánkózás vagy a hógolyózás lehet.

Más a helyzet azonban az olyan gyakorlóhelyeken, ahol az óra anyagának a kiválasztása már nem ilyen egyértelmű. Az iskolaudvaron éppen úgy oktathatunk szekrényugrást, mint tornateremben térdelőrajtot. (Más kérdés, hogy logikailag mi a helyes.)

Megállapíthatjuk, hogy *a gyakorlóhely jellege az oktatás mozgásanyagát nagy mértékben befolyásolja.* Ez lényegében eddig is érvényesült a gyakorlatban, legfeljebb nem egységes felfogásban — különösen nem a szükség-gyakorlóhelyek esetében.

Ismeretes, hogy a tanterv a különböző iskolatípusok tantárgyainak egész évi tanítási anyagait osztályokra bontottan írja elő.

Így írja elő a testnevelését is. A tantervet minden nevelőnek be kell tartania, és törekednie kell teljes megvalósítására. A testnevelési tanterv — a tárgy sajátosságánál fogva — azonban még több didaktikai alakításon, feldolgozáson megy keresztül, amíg a tanulókig eljut. A tanterv a tanítás anyagát globálisan határozza meg, s a tantervhez kapcsolódó utasítás is nagy vonalakban, általános szempontokat ír elő.

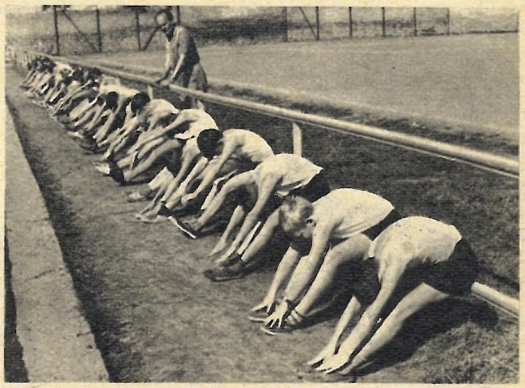
A testnevelési tantervi előírások megvalósításának azonban olyan tárgyi-dologi feltételei vannak, amelyek az egyéb tantárgyak feldolgozásában nem játszanak olyan döntő szerepet, mint a testnevelésben. Ezért a helyi, iskolai testnevelési tanmenet a tantervből az adott iskolára kiválasztott, felbontott és elrendezett tanítási anyagot tartalmazza. A testnevelési tanmenet anyagának kiválasztásakor legdöntőbb szempontok egyike: a testnevelés tanításának helyi feltételei, ezek közül is a gyakorlóhelyek lehetőségei.

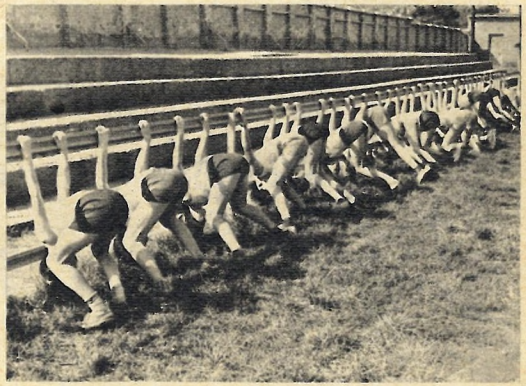
A testnevelés tanításának nehézségeit nem utolsósorban az iskolánként váltakozó gyakorlóhelyi különbségek jelentik. Amíg a többi tantárgy tanításának tárgyi-dologi feltételei nagyjából azonosnak mondhatók, addig ez nem vonatkoztatható a testnevelésre. Ahány iskola, annyiféle lehetőség.

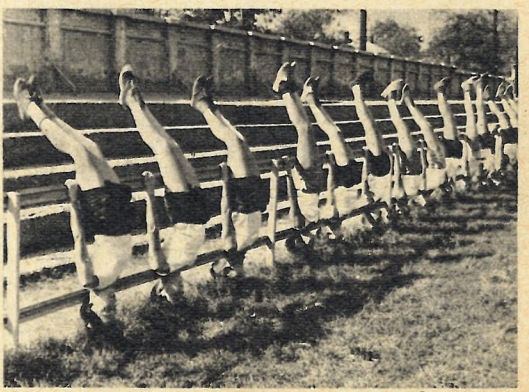
Ezekből adódik aztán az a sok „kényszerhelyzet", amely a nevelőket a legkülönfélébb szükség gyakorlóhelyek igénybevételére kényszeríti.

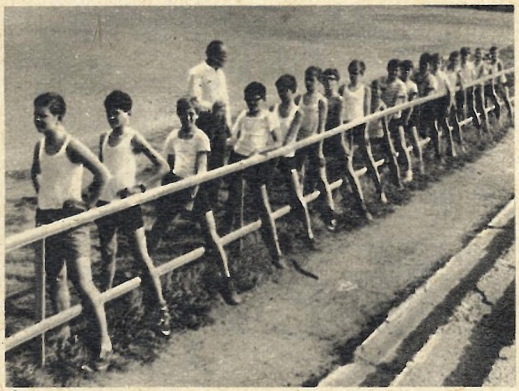
Tapasztalatunk szerint a szükség-gyakorlóhelyeken tartott órákon sok a *mesterkéltség, néha szinte a természetellenesség.* Ez abból adódik, hogy a nevelők egy része a tantervhez mereven ragaszkodva, a tanítás anyagának kiválasztásakor nem veszi eléggé figyelembe a gyakorlóhely sajátosságát. Sokan a tantervi anyagot akarják mindenáron tanítani, még mostoha gyakorlóhelyi adottságok között is.

Amennyiben helyes és indokolt a tanterv előírásainak maradéktalan megvalósítására való törekvés, annyira helytelen és indokolatlan, ha ez már az *óravezetés rovására történik.*









Kozák Lajos felvételei

Mit érthetünk ezen? Azt, hogy nincs az órának hangulata, élménye; érezhető a mesterkéltség, a mindenáron a tantervi anyag „átvételére" való törekvés, miközben a tanulók pl. alig mozognak, élettani megterhelésük csekély, érdeklődésük, aktivitásuk majdnem semmi. Ez tapasztalható, ha a tanulók pl. szűk helyen szekrényugrást gyakorolnak, vagy különféle labdadobási, technikai elemeket végeznek, vagy ha zárt és rövid folyosón váltóversenyben vesznek részt. A gyakorlatok helyes végrehajtásához ezekben az esetekben nincs meg a külső feltétel: a mozgás végrehajtásához szükséges terület vagy a mozgással járó emocionális megnyilvánulás (pl. szurkolás, természetes hangoskodás) lehetősége. Lefolytott, gúzsba kötött az óra.

A szükség-gyakorlóhelyeken tehát nem indokolt a tantervi anyag és célkitűzés formális megvalósítására való görcsös törekvés akkor, ha ez az oktatáslélektan vagy az egészségügyi szempontok — egész vagy részleges — feladásával jár.

Egyetérthetünk azzal, amit a korszerű képzés problémáiról a prágai pedagógiai tudományos intézet igazgatója írt: „Természetesen a testnevelésnek is megvan a sajátos tartalma, de a tanulók rendszerint mégsem azért tornásznak a különböző szereken, hogy megtanuljanak bizonyos tornagyakorlatokat, hanem hogy izmaikat erősítsék, ügyesebbek, gyorsabbak, kitartóbbak legyenek." (Pedagógiai Szemle, 1966. évi 9. szám.)

Az egyoldalú formai képzéssel szemben a tartalmi képzést kell előtérbe helyeznünk (bár a kettő összefügg), ahol ez — mint pl. a szükség-gyakorlóhelyek esetében — különösen indokolt.

Néhány példa

Tantermekben a szűk hely és az iskolapadok esetleges felhasználása fokozottabban hangsúlyozza a helyes anyagkiválasztást és az óra elé tűzhető célok *mérséklését*. Tantermekben tartott órákon jobban előtérbe

kerülhet a gimnasztika alkalmazása, a padokon végezhető testgyakorlat. Fő cél a test izmainak a foglalkoztatása lehet. Leszögezzük azonban, hogy a tantermi óráknak nem vagyunk hívei. Tanteremben csak a legvégső esetben tartsunk órát, ha a szabadba semmiképp sem lehet kimenni. Többet ér a szabadban végzett testmozgás — még ha rövidebb ideig tart is —, mint egy tantermi óra a kedvezőtlen mozgási és egészségügyi adottságok mellett. Ugyanezt mondhatjuk a folyosókon, zsibongón tartott órákról. A téli időszak egyik fontos célkitűzése egyébként is a szervezet edzése, amit a szabadban végzett mozgással érhetünk el.

A rétek, legelők, folyó- és tópartok igénybevételére főleg a falusi, tanyai iskolák kényszerülnek. Ezek a gyakorlóhelyek általában sík területek, ezért szabadgyakorlatokra, futásra, dobásra, játékra alkalmasak lehetnek (esetleg azzá tehetők). Ennek megfelelően választható ki a mozgásanyag.

Az erdőket eddig nem nagyon használtuk fel gyakorlóhelyül, pedig sok lehetőséget kínálnak. Itt aztán valóban mód adódik a természetes gyakorlatok végzésére. A fákon mászhatnak, mellé állva törzsfeszítő, függeszkedési, izometriás stb. gyakorlatokat végezhetnek a tanulók. Az árkokat, bokrokat átugorhatják, a kövekkel, fenyőtobozokkal dobhatnak. Nehezebb fadarabokkal, kövekkel súlyemelést gyakorolhatnak. A tantervi technika itt természetesen módosul, pl. az ugrásoknál. Lehetőség van futásra, különböző játékokra, labdavezetésekre is. A technikai képzés itt is háttérbe szorul a *hatáskiváltással* (pl. ugrókészséggel, erővel, állóképességgel stb.) szemben.

A nyilvános parkok, utcák, terek főként csak mint „kiegészítő" gyakorlóhelyek jönek számításba akkor, ha az iskolaudvaron nem lehet pl. távolságra kislabdát dobni, vagy 60—100 m-es síkfutást lebonyolítani. Ezért ezeken a helyeken inkább csak az óra egy részét tartják. Ezeknek a gyakorlóhelyeknek nincs olyan sajátos jellegük, amely sajátos gyakorlatok alkalmazását indokolná.

Gyakorlóhelyek és balesetvédelem

Bármiféle gyakorlóhelyről legyen is szó, a balesetvédelemre mindig gondolnunk kell. Különösen a szükség- vagy a természetes gyakorlóhelyeken (terepen). A gyakorlóhelyek részletes balesetvédelmi szempontjaival itt nem foglalkozunk, csak a figyelmet hívjuk fel.

Az óravezetés néhány kérdése

A gyakorlóhelyek jellege bizonyos mértékben az óravezetés általános elveit is módosítja. Bár ezeket az általános elveket nem áldozzuk fel a külső körülményekért, azonban helytelen lenne, ha figyelmen kívül hagynánk őket.

A testnevelési órák külső körülményei és a tartalmi feladatok összefüggéseire utalt az a tanulmány is, amely a testnevelési óra néhány tartalmi és formai kérdéséről íródott (lásd a Sportélet 1965. évi májusi mellékletét, illetve a testnevelő tanárok 1966. évi továbbképzési tanfolyamának sokszorosított anyagát). A szerzők itt rámutattak az egymástól tartalmukban és formájukban (szerkezetükben) eltérő testnevelési órákra, amelyek többek között a gyakorlóhelyek különbözőségéből adódnak. Az ilyen órákra a hagyományos óraszerkezeti felépítés sablonját nem lehet, illetve nem célszerű alkalmazni, hanem az óraszerkezetekhez való merev ragaszkodás helyett a megoldandó oktatási feladatokban való gondolkodást kell előtérbe helyeznünk.

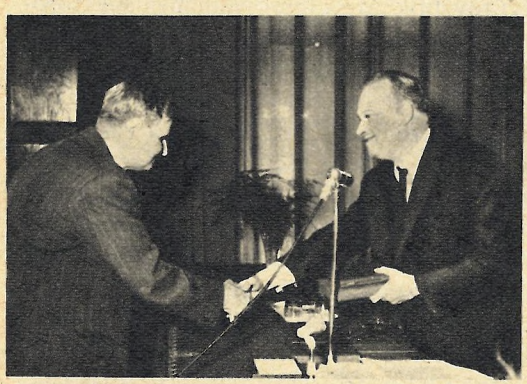
A sablonizálás még a normális gyakorlóhelyi adottságok esetén sem megengedhető, de semmiképpen nem engedhető meg a szükség-gyakorlóhelyeken tartott órákon. A megoldandó oktatási, nevelési, képzési feladatokhoz mért logikus nevelői eljárást kell érvényesítenünk. Lényegében ilyen gondolatokat vet fel Raffel Zoltán is, amikor a koedukáció adta nehézségek mellett alkalmazható módokat, eljárásokat ismertet. (Lásd A testnevelés tanítása 1966. évi 4. számát.) E cikkben már szó esik a tanterv anyagától eltérő mozgásanyag felhasz-

nálásáról, minden olyan módszer és eljárás ajánlásáról, amelyek a tanulók mozgásigényét kielégítik. A testnevelési órák kedvezőtlen körülményei a gyakorlóhelyek különféle jellege mellett még a koedukációval is tetőződnek.

Ilyen körülmények között a *módszer sem lehet egysíkú, sablonos, merev.* Ezt is rugalmasan kell alkalmaznunk az adottságokhoz.

A testnevelési órák kedvezőtlen körülményei az órák megtartását igen megnehezítik. Ha azonban e kedvezőtlen körülményeket nem *nehézségeknek* (az ideális adottságokhoz viszonyítva) fogjuk fel, hanem *adottságnak*, akkor az *eredményes óravezetés kulcsát a helyes mozgásanyag megválasztásában, sablontól való eltérésben, az új módszerek és eljárások bátor keresésében és sikeres alkalmazásában találhatjuk meg.*

Köszöntjük aranydiplomásainkat!



A Testnevelési Főiskola tanévnyitó ünnepélyén *Kerezsi Endre* főisk. igazgató 6 aranydiplomát adott át. Az aranydiplomákat *Hunfalvy Erzsébet, dr. Szathmáry Károlyné, Vikár Erzsébet, Csorba Ernő* ny. fővárosi tanárok, *Erdődy Imre* ny. fővárosi szakfelügyelő és *dr. Greguss Pál* Kossuth-díjas ny. egyetemi tanár, a biológiai tudományok doktora kapta. Az aranydiplomások nevében dr. Greguss Pál mondott meleg hangú köszönetet.

Új aranydiplomásainkat sok szeretettel köszöntjük, és jó egészséget, boldog életet kívánunk nekik!

Vikman István felvételei

Szempontok a személyiség megismeréséhez és jellemzéséhez

NÁDORINÉ GOMBOS MARIANNA

A testnevelő tanár előtt az a feladat áll, hogy hozzájáruljon tanítványainak szocialista emberré válásához. Ebből a szempontból különösen a testnevelés és sport iránti érdeklődés elmélyítésére és a sportteljesítmények növelésére kell nagy figyelmet fordítania. Feladatainak megoldásához elengedhetetlen, hogy pontosan ismerje tanulóinak egyéniségét, személyiségük eltérő jellegzetességeit. Minden pedagógiai munka kiindulópontja a tanulók különböző karakter- és temperamentumtulajdonságainak, készségeinek és képességeinek ismerete. A folyamatos személyiségértékelés minden pedagógiai történés szerves része, és a szocialista neveléssel kölcsönösen feltételezik egymást.

Az a tanár, aki nem veszi figyelembe tanítványainak egyéni sajátosságait, kevés eredményre számíthat munkája során. Kihívja még annak a veszélyét is, hogy megromlik a viszony pedagógus és tanuló között. Ilyenkor a gyermek kivonja magát a pedagógiai hatások alól, esetleg azt erőteljesen visszautasítja. Az iskolai munka mindennapos gyakorlatából éppen elég esetet ismerünk, amikor a tanulók elveszítették érdeklődésüket és kedvüket a sporttevékenység iránt, mert a tanár helytelenül, ügyetlenül viselkedett: nem ismerte és nem vette kellőképpen figyelembe tanítványainak jellegzetes személyiségjegyeit, tulajdonságait.

Tekintsük át röviden a személyiségjellemző és értékelő munka menetét, valamint a felhasználható módszereket.

Elemző munkánk alapja a marxista személyiségfelfogás. Ez mind a jellemzés felépítésében és tartalmában, mind az alkalmazott módszerekben visszatükröződik. Vegyük sorra ennek legfontosabb követelményeit.

a) A személyiséget sokoldalúan és különböző tevékenységformái közben kell vizsgálni. A tanuló legfontosabb tevékenységformája a tanulás. Eközben alkalma nyílik a pedagógusnak információgyűjtésre. Így megmutatkoznak testnevelési órán a tanulónak olyan akarati tulajdonságai, mint a kitartás, elhatározóképesség és a nehézségek legyőzésének képessége. A magatartás és teljesítmény motívumai megmutatkoznak abban a módban, ahogy a tanuló sikerrebalsikerre, dícséretre-elmarasztalásra reagál vagy ahogy a tanár utasításait teljesíti. Értékes adatok még: mi a véleménye osztálytársai teljesítményéről, melyik élsportoló a példaképe és miért? Az érdeklődés mélysége, iránya terjedelme és készségei is figyelmes vizsgálódást érdemel. A tanulók személyiségének értékelésénél azonban nem szorítkozhatunk csupán a tanulási folyamatra. A vizsgálódásnak ki kell terjednie a tevékenység többi formájára is, a tanuló közösségi munkáját, szabad idejének eltöltését és otthoni életmódját is vegyük figyelembe. Eközben gyakran találkozunk olyan lényeges karaktervonásokkal, amelyek a tanítás alatt rejtve maradtak.

b) A tanuló személyiségét fejlődésében kell vizsgálni. Ez a követelmény két szempontból jelentős. Egyrészt azért, mert a jelenleg fennálló személyiségstruktúrát — Usinszkij kifejezésével élve — mint a „karakter történetét" kell megismerni. Másrészt igen lényeges a jövő szempontjából, hogy a pedagógus időben felismerhesse az aktuálisan még csak csírájukban levő fejlődési tendenciákat.

c) A tanuló személyiségében levő pozitív tulajdonságokat fel kell ismerni, és hozzá kell járulni kibontakozásukhoz. A személyiség társadalmilag értékes oldalainak megismerése azért fontos, mert ezzel megtaláljuk azt a pontot, ahol elkezdhetjük a nevelést. De csak a pozitív tulajdonságok

kibontakozása biztosítja az egyén progresszív fejlődését. Ezzel párhuzamosan lehetőség nyílik a személyiség negatív vonásainak korrigálására is.

d) Legyen egység a jellemzés és a pedagógiai munka között. Ez a követelmény összhangban van a már előbb felsorolt szempontokkal. A tanuló személyiségének differenciált és egzakt megragadása abból a célból történik, hogy a pedagógus speciális intézkedéseket tehessen mind a nevelés, mind a követelmények szintjén.

Mindez a szocialista személyiség fejlődését szolgálja, prognosztikus kijelentésekre nem jogosít fel.

Az első lépés a diagnosztikai munka során a jellemzéshez szükséges adatok összegyűjtése. Minél sokrétűbben és egzaktabbul történt ez, annál reálisabban és sokoldalúbban lehet megrajzolni a személyiség képét. A testnevelők számára a legfontosabb módszer a magatartás és teljesítmény megfigyelése. Ezt egyéb módszerek: irányított beszélgetés vagy a kísérlet felülvizsgálhatják és kiegészíthetik.

Megfigyelés

Ez tulajdonképpen nem is olyan egyszerű, mint ahogyan azt általában gondolnánk. A jó megfigyelőképesség a jellemző munka fontos előfeltétele. Ezt a képességet a mindennapos munka gyakorlatában fejlesztheti magában a pedagógus, ne tekintse tehát eleve adott, magától értetődő tulajdonságnak. Hogy a viselkedésmegfigyelés a személyiségelemzés tudományos módszerévé váljon, a következő kritériumok betartása szükséges.

1. *A megfigyelés legyen tervszerű.*

A pedagógus nem tudja a gyermekek egész csoportját, főleg egy egész osztályt egyszerre megfigyelni. Az események, viselkedésmódok és benyomások sokfélesége túl magas követelmény elé állítaná a megfigyelőt. Az eredményes megfigyeléshez feltétlenül hozzátartozik egy többé vagy kevésbé részletesen elkészített megfigyelési terv. Ez tartalmazza mindenekelőtt annak elhatározását, hogy milyen sorrendben figyeljük meg az osztály tanulóit. Ezzel mindjárt elkerülhető az, hogy a „csendesek" vagy a kevésbé feltűnők kimaradjanak. A tanulókat előre meghatározott viselkedési kritériumok alapján kell megfigyelni. Erre szolgálhat például a következő séma:

a) szociális magatartás
- — beilleszkedési készség,
- — kapcsolatfelvétel,
- — a tanuló viszonya a pedagógushoz,
- — viszonya a legjobb teljesítményt nyújtó tanulóhoz
- — és a leggyengébb teljesítményt nyújtó tanulóhoz.

b) a teljesítménnyel kapcsolatos magatartás
- — aktivitás,
- — fegyelem,
- — az utasítások teljesítése,
- — dícséretre és szidásra adott reakció.

c) effektív teljesítmény
- — szertornában,
- — sportjátékokban stb.

Minden kritériumhoz szisztematikusan gyűjtsük az anyagot, hogy a jellemzéshez kiindulópontként sokoldalú anyag álljon rendelkezésre.

2. *A megfigyelés legyen objektív.*

A megfigyelőnek szigorúan különbséget kell tennie az objektív történések, másrészt ezek többé vagy kevésbé szubjektív értelmezése között. Csak a tanuló teljesítményét és magatartásmódjait figyeljük és rögzítsük, az ezeket befolyásoló motívumokat, karaktersajátosságokat és készségeket a megfigyelési anyagból még zárjuk ki. A külső viselkedésből a „belső" tulajdonságokra nehéz így következtetni. Nehéz, mert a megfigyelő számára nem egyértelműen adott, hogy az egyes magatartásmódok mögött milyen motívum áll. Egy magatartásformát vagy teljesítményt különböző személyiségtulajdonságok hozhatnak létre, és

ezek ezáltal válnak többértelművé. A pedagógus például megállapítja: XY a tornaórán gyenge teljesítményt produkál. Néhány megfigyelés alapján azonban nem lehet ezt a tényt a készségek hiányára visszavezetni. Gyenge teljesítmények felléphetnek a tanulónál szorgalomhiány miatt, más esetben a sport iránti érdeklődés hiányára lehet következtetni, egy harmadik tanulónál csökkent önbizalomra vagy a sérüléstől való félelemre. Hogy ezek közül az egyes esetekben fellépő magatartásmódra mi a megfelelő magyarázat, azt csak annak az összmagatartásba való besorolása útján lehet eldönteni. Hogy a megfigyelések tömege, amely hetek és hónapok munkája során összegyűlik, alkalmas legyen a kiértékelésre, elengedhetetlen egy megfigyelési füzet lefektetése mint a pedagógiai napló egy része. Az objektív megfigyelőkészség a napló rendszeres vezetésével — ha csak néhány kiválasztott tanulót veszünk is figyelembe — javul. A megfigyelési füzet formája igen egyszerű. Az a fontos, hogy a tények egymásutánjának és értelmezésének követelményét vegyük figyelembe a füzet beosztásánál. Ez legegyszerűbben az oldalak felezésével oldható meg. Az egyik felére rögzítsük a benyomásokat. A dátum feljegyzése a tanuló fejlődésére nézve ad támpontokat. A füzet másik felére a feltehető tulajdonságokkal és motívumokkal kapcsolatos észrevételek kerüljenek:

Név

Osztály

Megfigyelt jelenségek

Feltehető tulajdonságok, motivációk.

Gyakori ellenvetés, hogy a rendszeres megfigyelés igen sok időt vesz el, és több osztály esetében nagyon nehezen valósítható meg. Hamarosan rájönnek azonban a pedagógusok arra, hogy kezdeti többletterhelés nagyon hamar kiegyenlítődik. Ez a kiegyenlítődési folyamat akkor kezdődik, amikor már a tanuló fontosabb személyiségvonásait megismertük, és ezáltal a nevelési folyamat már céltudatosabban, kevesebb nehézséggel és eredményesebben zajlik le.

A megfigyelési anyag összegyűjtése után megpróbálkozhatunk annak kiértékelésével. Meg kell határozni a magatartást létrehozó tulajdonságokat. A kiértékelés eredményei azonban csak átmeneti jellegűek. A további megfigyeléseknél a még bizonytalan feltevések igazolása, a nem megfelelőek kizárása és a további lehetséges értelmezések felülvizsgálása történik majd.

A megfigyelőmunka tehát egy folyamatot képez, amelyben az anyaggyűjtemény és annak kiértékelése átformálódik, a kezdeti feltevések mindig biztosabbak (vagy tarthatatlanabbak) lesznek. Minél előrehaladottabb ez a folyamat, annál sokoldalúbb és differenciáltabb lesz a személyiségkép. Az előbb úgy írtuk, mintha csak a viselkedést és a teljesítményt kellene megfigyelni. Ezt a kijelentést még némileg módosítani kell:

Magatartás és teljesítmény megfigyelése

a) Kapcsolat a környezettel
(beilleszkedik, segítőkész, gátolt)
b) Kapcsolat a külvilággal
(érdeklődő, takarékos, pontos, rendszeres)
c) Teljesítmények.

Benyomások rögzítése

a) Közvetlen benyomások
— mimika (arcjáték)
— pantomimika (testtartás, gesztusok, taglejtés)
— beszéd (tempókülönbségek: gyors, lassú, folyékony, akadozó, különböző hangerő)

b) Közvetett benyomások
— rajzok
— kézírás
— produktumok politechnikai foglalkozásokon.

3. *A megfigyelést hosszú ideig és különböző szituációkban kell folytatni.* Egy tanuló jellemzésénél a tipikus és mindig visszatérő magatartásmódokból kell kiindulni. Csak így érhető el, hogy a tanuló lényeges vonásait megismerjük és az esetleges reakciókat — mint lényegteleneket — kizárjuk. Hogy megállapíthassuk a jellemző magatartást,

hosszú időn keresztül és sokféle szituációban kell a tanulót megfigyelni. Nem szabad az anyagot csupán egy-egy tevékenységi körből gyűjteni. A tanulók megfigyelése más életterületen korrektúrát ír elő, más motívumok merülhetnek fel. Egy esetben az egyik tanulót tanárai példaként állították a többiek elé, egyenletesen kimagasló teljesítményei miatt. Csak a családlátogatás után derült ki, hogy az iskolabeli magatartásmódja mögött önzés húzódik meg. Mint kiderült, a kislány otthon nem segít sem gyengébben tanuló öccsének a tanulásban, sem túlterhelt édesanyjának a házimunkában. Az ilyen önző módon elért jó teljesítmény értékelése már egészen más módon történik.

A tanulók megfigyelésénél a következő területeket emelhetjük ki:

a) *A tanítási órán tanúsított magatartása*

A testnevelési óra igen kedvező megfigyelési terület. Többnyire fellazult légkör uralkodik. Ez azonban semmiképpen nem zárja ki a fegyelmet. Az egyén állandó kontaktusban van a kollektívával. Az egyértelmű teljesítménymérés méterben és percekben reális önértékeléshez vezet. A megfigyeléskor a következőkre kell gondosan figyelni:

Milyen készségei fejlettek az átlagnál gyengébben és jobban?

Hányszori ismétlésre van szüksége az egyes gyakorlatok megtanulásához?

Milyen kitartást mutat a tanuló?

Irtózik-e a nehézségektől?

Rendelkezik-e megfelelő felelősségérzettel?

Hogyan reagál dicséretre és szidásra?

Hogyan dolgozza fel a siker és a balsiker élményeit?

Tapasztalható-e nála és mikor a dac, esetleg a visszabeszélés?

Mutat-e kellő önállóságot?

Milyen helyet foglal el az osztályban?

Milyen magatartást tanúsít társaival és pedagógusaival szemben?

b) *Oktatási órán kívüli magatartása az iskolában*

Értékes megfigyelési lehetőséget nyújtanak a következők:
tisztségviselés az osztályközösségben,
szünidei elfoglaltságok,
sportünnepélyeken való részvétel.

c) *Viselkedése szabad időben*

Különösen értékes anyagot nyújtanak az iskolán kívüli sportban való részvétele, magatartásformái, az úttörőmozgalomban, illetve a KISZ-ben végzett munkája, barátai, kedvenc időtöltése stb.

d) *Otthoni viselkedése*

A szülői házban történő beszélgetések és megfigyelések igen fontos adatokat szolgáltatnak. Ezek a családi relációkra, a családtagok viszonyára mutatnak, ugyanakkor a gyermeknek a szülőkhöz, testvérekhez való viszonyára, további részvétele a házimunkában, ezen munkák teljesítésének módja stb.

(Folytatjuk)

Helyreigazítás

A Testnevelés Tanítása 4. és 5. számában sajnálatos módon félreértést okozó hiba csúszott be két cikkbe. A helyes szövegrészeket az alábbiakban közöljük:

4. szám 99. oldalán a 2. hasáb 3. bekezdésének utolsó két sora helyesen:

„... a rendes iskolai testnevelés alól felmentést kérő tanulók közül ..."

5. szám 153. oldalán a 2. hasábban található táblázat helyesen:

Az iskolai foglalkozás megnevezése	1961/62	1965/66
Testnevelési óra, sportfoglalkozás	51%	46%
Óraközi szünet	34%	35%
Tanulmányi kirándulás	4%	2%
Napközi otthoni foglalkozás	3%	4%
Óvodai foglalkozás	3%	5%
KISZ, Úttörő foglalkozás	2%	1,1%
Gyakorlati foglalkozás	1,6%	3%
Társadalmi munkák	1%	1,1%
Egyéb (vegytan, fizika stb.)	0.4%	0,2%

Pierre de Coubertin

DR. KERESZTÉNYI JÓZSEF

A múlt század nyolcvanas éveiben az ifjú Pierre de Coubertin a mi Kemény Ferencünkkel együtt hallgatta a Sorbonne nagyhírű professzorainak előadásait. Különösen a bölcsészeti, pedagógiai és szociológiai tanulmányok és kérdések iránt tanúsítottak mindketten nagy érdeklődést. Délutánonként aztán végigvelocipédeztek a Bois de Boulogne platánjai alatt, és arról álmodoztak, miként lehetne az antik világ értékeit feltárni és közkinccsé tenni. Coubertin elképzelései mögött elsősorban a francia egyetemi oktatás és nevelés hiányosságainak felismerése húzódott meg. Pedagógiai reformokat forgatott a fejében, mert enélkül ő sem látta lehetségesnek kora eszmei áramlatának megvalósulását. Ebben az időszakban ugyanis a radikálisokat és republikánusokat egyaránt a franciák világhatalmi törekvései foglalkoztatták.

A radikálisok Németországon kívántak volna revansot venni, és ennek érdekében az iskolában és az iskolán kívül a katonai testnevelés meghonosítására törekedtek. A republikánusok ezzel szemben a gyarmati helyzet további megerősítésével látták elérhetőnek a világhatalmi cél megvalósítását. A testnevelésnek békés szerepet szántak, ugyanis a polgári köztársaság hívei jól tudták, hogy elképzeléseiket Európa békéje nélkül légvárra építik.

A fital Coubertin egyetemi tanulmányainak befejezése után családi összeköttetései révén katonai karrier előtt állt, és politikai pályára is léphetett volna. Élete sorsáról azonban meggyőződése szerint döntött. Angliába utazott, ahol a híres angol nevelési rendszereket tanulmányozta. Hazájába visszatérve elérkezettnek látta az időt arra, hogy megérlelődött reformgondolatait összefoglalja. Előremutató sportpedagógiai elképzelései között a következőket olvashatjuk:

— Végre is, az ember nem testből és lélekből áll, hanem három dolog jellemzi: a test, a szellem és a jellem. A jellem kialakítását nem a szellem befolyásolja, hanem csakis a test. A régiek tudták ezt, nagyapáink elfelejtették, és mi most fájdalmasan emlékezünk erre.

Ilyen előtanulmányok és hatások után 1889-ben, huszonhat esztendős korában, vetette fel először az antik világ négyévenkénti játékai felújításának gondolatát.

Vajon miért éppen az olimpiai játékokra esett Coubertin választása? Erre az Indépendence Belge című lap hasábjain maga válaszol:

— A sport erősítésére és megnemesítésére, függetlenségének és folyamatosságának biztosítására és ily módon az új idők által rárótt pedagógiai feladatának teljesítésére az olimpiai játékok felújítását tartom a legalkalmasabbnak.

Három esztendő múlva, 1892. november 25-én a régi Sorbonne egyetem aulájában, az Atlétikai Sportok Uniójának gyűlésén Coubertin az újkor sportjáról szóló értekezését olvasta fel. Előadását ezekkel a szavakkal fejezte be:

— Vigyünk külföldre evezősöket, vívókat, futókat, és íme, egy szabad forgalmat indítunk meg, amelynek segítségével a vén Európa vérkeringésébe belevisszük a béke gondolatát. Ez bátorít fel engem arra, hogy az önök segítségével, a mai idők követelményeinek megfelelően, átalakítva, megvalósíthassam az olimpiai játékok felújításának gondolatát.

Az újkori olimpiai játékok diadalmas útjának ismeretében szinte hihetetlennek tűnik, hogy amikor Pierre de Coubertin, az olimpiai játékok nagy álmodója felvetette a művelődéstörténeti szempontból is nagy jelentőségű görög játékok felújításának gon-

dolatát, az nem talált visszhangra hallgatósága körében. Coubertin tudta, hogy nehéz feladatra vállalkozik, de nem adta fel terveinek megvalósítását, és az igazi sportember szívósságával készítette elő a talajt az újkori olimpiai játékok befogadására.

1894. június 16-án nemzetközi kongresszust hívott egybe Párizsba „az amatőrség elveinek tanulmányozására és népszerűsítésére". Coubertin közel kétezer lelkes hallgató előtt szenvedélyesen beszélt arról, hogy a testnevelés ápolása, fejlesztése és a népek ilyen irányú baráti érintkezésének előmozdítása érdekében tenni kell valamit.

A nyolc napon át tartó tanácskozások eredményeként június 23-án meg is született az az egyetemes sport szempontjából jelentős határozat, amely szerint az olimpiai játékokat négyévenként, első alkalommal 1896-ban Athénban tartsák, az intézmény jövő gondozására pedig létrehozták a Nemzetközi Olimpiai Bizottságot.

A dédelgetett eszme sikere érdekében találkozott Párizsban újra a két jó barát is. Coubertin nem feledkezett meg Kemény Ferencről, aki néhány esztendővel ezelőtt beszélgetéseik során arról tett említést, hogy az első újkori olimpiai játékok színhelyéül a klasszikus földet kellene választani. Nevét ott találjuk az alapító Pierre de Coubertin mellett a Nemzetközi Olimpiai Bizottság alapító tagjai között is.

Azt már a sporttörténelemből tudjuk, hogy a görögök hetven esztendővel ezelőtt 13 nemzet 285 versenyzőjének részvételével méltó keretek között rendezték meg az első újkori olimpiai játékokat. Athénban 10 sportág 42 versenyszámában küzdöttek a fiatalok, és döntötték el, hogy melyikük gyorsabb vagy erősebb, melyikük ugrik magasabbat. Amíg a klasszikus testkultúra otthonában az olimpiai játékokat az ünnepélyesség jellemezte, addig az 1900-as párizsi és az 1904-es St. Louis-i olimpiai játékokat a világkiállítás kísérőműsorának tekintették. Tegyük hozzá, hogy mindezek Coubertin tiltakozása ellenére történtek, sőt Párizsban még a rendezésből is kizárták az olimpiai játékok atyját.

1906-ban, a Nemzetközi Olimpiai Bizottság Athénban tartott ülésén — a játékok iránti érdeklődés és megbecsülés fokozása érdekében — Coubertin újabb javaslatot terjesztett elő, ezúttal a művészeti versenyeknek az olimpiák műsorába történő iktatására.

1912-ben, Stockholmban az építészet, a szobrászat, a zene, az irodalom és a festészet sporttal kapcsolatos alkotásait az olimpiai játékokon bírálták el, és a győzteseket, valamint a helyezetteket — első alkalommal — olimpiai éremmel díjazták.

Az V. újkori olimpiai játékokról szóló hivatalos beszámoló szerint az irodalomban az „Óda a sporthoz" című mű győzteseiként a német Georges Hohrod és M. Eschbach nevét hirdették ki, és sokáig így is tartotta nyilván a sporttörténelem. Coubertin kevéssel halála előtt a sportot magasztaló óda egyik különlenyomatára a mű szerzőjeként saját nevét írta. Valójában tehát neki köszönhető az a fennkölt óda, melyben az olimpiai játékok úttörője örök érvényű összefoglalását adta a testi kultúra általa megálmodott tartalmának:

A béke vagy te, Sport!
A népeket egymáshoz fűző szép szalag:
és testvérré lesznek mind általad
önuralomban, rendben és erőben.
Mert önbecsülést tanulnak az ifjak
tőled, s más népek jellemét is éppúgy
megértik s nagyra tartják, hogyha te
tanítod túlszárnyalni egymást:
mert versenyed a béke versenye.
(Devecseri Gábor fordítása)

Pierre de Coubertin műveiből akkor is a népek békés közeledésének gondolata sugárzik, ha politikával, társadalmi kérdésekkel, egyetemes történelemmel vagy éppen a nevelés általános kérdéseivel foglalkozik. Írásait és beszédeit mindenkor a filozófiai mélység, élénkség, lendület és lelkesedés jellemezte. Idézzük ezúttal a Nevelésügyi Világunió megalakulása alkalmával kiadott kiáltványának egyik, napjainkban is elgondolkoztató részletét:

— A tanulnivalókat a régi módszerekkel nem lehet megtanulni. Új módszerekre van tehát szükségünk. Ma már nincs időnk arra, hogy hegymászó bottal másszuk meg a hegyeket, ma már átrepüljük a csúcsokat. Ezentúl a hegymászó oktatásnak repüléssé kell átalakulnia; tehát a szellemi repülőszakértő dolga legyen az ifjúság nevelése. Csakis mélyreható és őszinte reform szüntetheti meg a nemzetközi békét és a társadalmi békét veszélyeztető félreértéseket.

Coubertin az egész világra kiterjedő nevelési reformtervezetét már nem fejezhette be, mert nem sokkal később — 1937. szeptember 2-án — meghalt. Testét Lausanneban, a Nemzetközi Olimpiai Bizottság székhelyén helyezték örök nyugalomra, szívét pedig Olympiában, a görög állam által adományozott urnában őrzik. Életében sosem pihenő szíve tehát azon a földön nyugszik, amelyen az általa megálmodott játékok hetven esztendeje valóra váltak.

Az újkori olimpiai játékok születésnapi hangulatában az olimpiai játékok atyjáról és nemzetközivé lett békeművéről portréjának e szerény megrajzolásával igyekszünk megemlékezni. Pierre de Coubertin és az olimpia ugyanis a miénk, magyaroké is.

Irodalom

Az elfelejtett Kemény Ferenc elmondja a Magyar Világnak, hogyan alapították Coubertinnel a modern olimpiát. Magyar Világ, 1936. aug. 9. 3. l.

Eichel, Wolfgang: Zum Gedächtnis Pierre de Coubertins. (Klny. a „Theorie und Praxis der Körperkultur" 1963. 1. füzetéből 15. l.)

Kun László: Korunk legfontosabb nemzetközi versenyjátékainak kialakulása. A Magyar Testnevelési Főiskola Közleményei, III. I. kötet 180—202. l.

Melchior, de Polignac: Coubertin, az olympiai játékok nagy álmodója. Sportszemle, 1947. I. évf. 10. sz. 3—4. l.

VAN MÉG MIT TENNI!

Felmentést kér...

Színhely és szereplők: szeptember délelőtt, testnevelési óra, 29 tanuló (félmeztelenül élvezi a vénasszonyok nyarának áldásos napsütését, a harmincadik felöltözötten jelentkezik) és a testnevelő tanár.

A jelentkező diák jól öltözött, igen jól táplált, majd kicsattan pufók orcája:

— *Tanár úr, kérem szépen, szíveskedjen felmentést adni a mai testnevelési óráról!*

— *Miért?* — kérdi a tanár látva, hogy a tanuló makkegészséges.

— *Tanár úr, kérem szépen* — mondja nagy fontoskodva —, *édesanyám is kéri... Tetszik tudni, tegnap este fürödtünk, és nem szeretnék megizzadni. Szíveskedjék felmentést adni a mai óráról!*

A 29 napbarnított, 13 éves gyerek máskor igen fegyelmezett, de most harsányan kacag. Mit tehet a tanár a pályafutása során eddig még nem tapasztalt, szokatlan felmentéskérésre? Magyarázatba kezd:

— *Tudod, fiam, a testnevelés azért van...* — és nem ad felmentést.

A tanuló kényszeredetten levetkőzik, az új játékba ő is szívesen bekapcsolódik, alaposan megizzad, az óra végén pedig megmosakszik.

A fiam szereti a sportot!

Színhely és szereplők: iskolai tanteremben szülői értekezlet, zömmel anyák és egy-két apa, tanárok.

— *Tanár úr, kérem, hogyan áll a fiam tornából?* — kérdi az egyik.

— *Tetszik tudni, igyekszik a fia, jó magatartású is, és biztosan javul is majd, de eddig — sajnos — a két hármas mellett három kettese van testnevelésből.*

— *Nem értem, hiszen annyira szereti a sportot!* — válaszol a szülő.

— *Melyik sportot szereti a fia?* — kérdi csodálkozva a tanár, hiszen jóformán ez az egyetlen gyerek, aki elkerüli a délutáni sportfoglalkozást, amit pedig minden tanuló annyira kedvel.

— *A rajzsportot, kérem szépen* — mondja az apa —. *Minden délután készít 2—3 szép rajzot a kisfiam.*

— *Igen* — mondja a tanár elgondolkozva, hiszen mit lehetne mást erre mondani.

Megtörténtüket sajnálattal igazolja

Novák István

Az általános iskolai Tanterv és Nevelési terv eredményeinek vizsgálata Baranya és Szolnok megyében

TIBOLDI TIBOR

Az oktatási reform harmadik évében a szakfelügyelet közreműködésével széles körű felmérést végzett az OPI Testnevelési tanszéke az általános iskolák 4—8. osztályaiban.

A felmérés három nagy témát: a nevelési és oktatási eredmények vizsgálatát, a nevelők módszertani ismereteit fogta át, de kiterjedt a témákkal szorosan összefüggő egyéb vizsgálatokra is.

A vizsgálatba a két kulcsosztályt azért vontuk be, hogy feleletet kapjunk: az alsó tagozat felkészít-e az 5. osztályra és az általános iskola a középfokú oktatásra?

A felmérés vizsgálatai nagyrészt objektíven mérhető teljesítményekre terjedtek ki, de a szubjektív megítélés is szükségszerint helyet kapott.

A tapasztalatokból országos szintű általánosítást levonni nem volna helyes, mert a felmérés csupán 4000 tanulót érintett a két megyében, de a felmérő lapok sem mutatnak azonos képet, hiszen erősen érződik mindegyiken a szubjektív vonás. Mégis a tapasztalatok alkalmasak arra, hogy bizonyos területen mutatkozó jelenségekre felfigyeljünk, a jót elterjesszük és javítsunk a hibákon.

Mivel a felmérés az egész év munkájára kiterjedt, minden túlzás nélkül elmondhatjuk, hogy az oktatás és nevelés eredményeiről egy egész tanévi kép tárul elénk.

Vizsgálódásaink első ízben tettek kísérletet arra, hogy felmérjék a Nevelési terv segítségét a nevelőmunkában.

Az alábbiakban summázom a vizsgálat tapasztalatait:

Nevelési eredmények

Vizsgálatunk alapproblémája: a tudat és a magatartás, az ismeret és a meggyőződés, a belátás és az érzelmi hajlandóság egymáshoz való viszonya a cselekvésben.

A nevelési eredmények felmérésére a legtermészetesebb pedagógiai helyzet, a játék adott lehetőséget.

Vizsgálati feladat volt a tanulók tevékenységének megfigyelése és erkölcsi magatartásuk rögzítése a 4. és 8. osztályban: a fegyelmezettség, a céltudatosság, a bátorság, a nehézségek legyőzésének képessége és a helytállás területén.

4. osztály

A fegyelem az iskolák zömében jónak értékelhető, csak kis százalékban mutatkozott negatív eredmény.

A céltudatosság, bár nehezebben értékelhető, de a két megyében egybevágóan hasonló eredmények mutatkoztak. Igen kevés iskolában tapasztalható a tanulók céltudatos tevékenysége. Tevékenységükre inkább az ösztönösség és a mozgásból eredő örömélmény a jellemző.

A bátorság mint erkölcsi tulajdonság már igen előnyösen nyilvánul meg, különösen a fiú tanulóknál. Mint negatív vonás jelentkezik a fiúknál a vakmerőség, a leányoknál kb. 10%-ban a gyávaság.

A nehézségek legyőzésére és a helytállásra irányuló tevékenység spontán jellegű, mert a tanulók lelkesedéséből és egyéni képességeik túlbecsüléséből fakad.

A Nevelési terv követelményét: „Látogasson el tanítója vezetésével sportpályára, uszodába, stadionba, ott nézzen meg egy sportversenyt v. mérkőzést" az iskolák csak 50%-ban hajtották végre. Ezekben az iskolákban is csupán az iskolai sportrendezvényekre terjedt ki. Úgy látszik nevelőink nagyrésze nem használja ki e tevékenységi forma nevelési lehetőségeit.

8. osztály

A tapasztalatok megegyezőek, bár az értékelésben némi különbség is adódik.

A Szolnok megyei felmérés szerint a fegyelmezettség jónak mondható, mégis a kisebb településeken sokkal pozitívabb, mint a városi iskolákban. A fegyelmezettség azonban sokszor megtévesztő a baranyai tapasztalatok szerint, mert nem minden esetben tudatos a fegyelem. Arra a kérdésre, hogy miért vagytok fegyelmezettek, kiderült, hogy a nevelőtől való félelem készteti a fegyelmezett magatartásra tanulóinkat sok iskolában.

A céltudatosságban is van még hiányosság. Tanulóink részvétele az oktatási folyamatban még mindig nem a Tanterv és utasítás szellemében történik. Sok még a direkt módszer, nevelőink kevésbé támaszkodnak tanulóink értelmi belátására.

Eredményként lehet elkönyvelni, hogy tanulóink céltudatos tevékenysége pozitív vonást mutat a kedvelt sportágak művelésével kapcsolatban.

A bátorság a fiúknál sokszor a vakmerőséggel párosul, mely baleset forrása lehet. A leányok alsó tagozatban tapasztalt kezdeti bátortalansága a 8. osztályban eléri a 30—40%-ot.

A nehézségek legyőzésére és a helytállásra való nevelési eredmények csupán közepesre értékelhetők. E területen tehát sok tennivaló akad, hiszen a feladat a tanulók felkészítése az életre, a nehézségek legyőzésére, oly világosan nyert megfogalmazást.

A közösségi magatartás vonásainak felmérésére a Nevelési tervből az alábbi követelményt emeltük ki: „Tudja, hogy a játékban többet ér a becsületes vereség, mint a becstelen eszközökkel elért győzelem", melyet szóbeli beszélgetés vagy írásos felmérés alapján kellett rögzíteni.

A tanulók többsége elítéli a becstelen eszközökkel elért győzelmet (Szolnok 80%, Baranya 50%), mégis csak két iskola akadt, ahol játék közben is ezt vallják és magatartásukkal is ezt tanúsítják.

Mi az oka ennek?

Tanulóink egy része nem képes hibái elismerésére. Ismerik a követelményeket, de a tevékenység során a végrehajtásba hiba csúszik. Legtöbbször csak a győzelem lebeg a szemük előtt, és bátran felvetik, hogy a felnőttek is sokat csalnak. A lányok általában sportszerűbbek, elismerik az erkölcsi győzelmet is.

Nem vitás, hogy ennyi negatív vonás még fokozottabb mértékben veti fel a nevelés kérdését. A játék nem nélkülözheti a pedagógus aktív tevékenységét, a játékot tanítania, vezetnie és értékelnie kell.

A nevelési eredmények vizsgálata során arra is fényt derítettünk, hogy a tanulók tudatának formálása milyen eredményeket mutat a testnevelés és sport iránti érdeklődés felkeltésében?

A Nevelési terv erre igen hasznos követelményt állít: „Járjon rendszeresen az érdeklődésének megfelelő sportedzésre, foglalkozásra. Keresse meg iskolai szünetben a rendszeres testgyakorlás lehetőségeit!"

Baranyában a leányok 50%-a, a fiúk 75%-a részt vesz a rendszeres sportfoglalkozáson. A megvizsgált 30 iskola közül csak egy iskola akadt, ahol nincs szervezett sportfoglalkozás. Öt iskolában a tanulók iskolán kívüli sportkörben folytatnak rendszeres edzéseket.

Szolnok megyei felmérések szerint a tanulók 50%-a jár rendszeresen a szervezett iskolai sportfoglalkozásokra, 30% csak alkalomszerűen, 20% pedig egyáltalában nem vesz részt.

Mindkét megyében azonos vélemény alakult ki arra vonatkozólag, hogy mi indítja a tanulókat önkéntes sporttevékenységre: a tanár nevelőmunkája, egyéni hajlandóság vagy a barátok hívása?

A tanulók legnagyobb része egyéni hajlandóság alapján keresi a lehetőséget, kisebb részük a barátok hívására kerül a sportmozgalomba. A felmérések a tanárok nevelőmunkáját nem említik egyik megyében sem.

Oktatási eredmények

A vizsgálódás a tanterv anyagának csak kis területét érintette, de felölelte mindhá-

rom testgyakorlati ág egy-egy jellemző mozgásanyagát. Az alsó tagozatban főleg készségvizsgálat folyt.

4. osztály

A tanulók futókészsége természetes az iskolák 50%-ában, főleg ott, ahol a szakos nevelők tanítják a testnevelést és foglalkoznak a tantervi követelmények megvalósításával.

Az ugrókészségük már kevésbé nevezhető elfogadhatónak. A Baranya megyei felmérés szerint a 22 iskola közül csupán 8 iskolában minősíthető jónak, 10-ben közepes, míg 4 iskolában nem vettek fel adatokat. A szakos nevelők munkája magasan kiemelkedik.

A dobómozgásokban a fiúk lényegesen ügyesebbek, mint a leányok. Mégis csak 4 iskola munkája jó, míg 11 közepes, a többi igen gyenge. A célbadobás igen népszerű a tanulók körében. A dobómozgások oktatása még a szakos nevelőknél is sok kívánni valót hagy maga után.

A mászásban a Baranya megyei felmérések szerint 3 iskola jó, 9 közepes, 4 iskola igen gyenge. Sok iskolában a tárgyi feltételek hiánya miatt nincs mászásoktatás.

A játékkészség felmérését a „Fogyasztó körben" c. játék alapján végeztük. Csupán egy iskolában nem ismerték a játékot. A játékok oktatását az alsó tagozatos nevelők nem tekintik didaktikai problémának.

A felmérés során kiderült, hogy rendkívül gyenge a tanulók helyzetfelismerő készsége, nem megnyugtató a dobásbiztonság és célzókészség sem. A játék oktatásának hiányában a játékműveltség is alacsony színvonalú. Az 5. osztályban valóban újra alapozni kell az ismereteket.

8. osztály

Atlétika

Távolugrás nekifutással, a talajfogás késleltetése és a közepes iramú futás szerepelt mint vizsgálati szempont.

Baranya megyében 84 tanuló jól, 103 közepesen és 101 gyengén hajtotta végre. Nem megnyugtató a tanterv technikai követelményének végrehajtási szintje. Fiúk átlaga: 366 cm, legjobb ugrás: 5,30, leggyengébb 2,00 m. Leányok átlaga: 301 cm, legjobb ugrás: 4,55, leggyengébb 1,80 m.

Szolnok megyében sem éri el a tantervi követelmény szintjét e technikai elem végrehajtása. Fiúk átlaga: 365 cm, leányok: 318 cm. Legjobb osztályátlag: fiúk: 414 cm, leányok: 358 cm. Leggyengébb osztályátlag: fiúk: 310 cm, leányok 256 cm.

Közepes iramú futás

A tanterv iramjelzésként a következőket írja elő: a fiúk 400, a leányok 300 métert 1 perc 40 mp alatt teljesítsék.

A felmérések azt igazolják, hogy a tanulók a távot a megadott idő alatt teljesítik, csupán egy-két tanuló akadt, akik alkati adottságok miatt nem tudták teljesíteni.

Szolnok megye

fiúk:	teljesítette	1061
	nem teljesítette	72
leányok:	teljesítette	1187
	nem teljesítette	21

Legjobb idő, fiúk: 61,2 mp
leányok: 50,6 mp

A nevelők sokat foglalkoznak a tanulók állóképességének növelésével.

Baranya megye

fiúk:	átlaga	74 mp
	legjobb idő	60 mp
	legrosszabb idő	95 mp
leányok:	átlaga	63 mp
	legjobb idő	49 mp
	legrosszabb idő	100 mp

Torna

Fizikai képességek szintje:

Baranya megye

Húzódás, fiúk:	legjobb	14	
	leggyengébb	1	
	átlag	4,2	
leányok:	legjobb	7	
	leggyengébb	20%	
		egyszer	
		sem	

		átlag	1,2
Tolódás,	fiúk:	legjobb	42
		leggyengébb	1
		átlag	12
	leányok:	legjobb	25
		leggyengébb	1
		átlag	6

Az 5 m-es magasságig a fiúk közül 1,3% a leányok közül 6,5% nem tudott felmászni. Szolnok megye

Húzódás,	fiúk:	átlag	3,8
	leányok	átlag	0,6
Tolódás,	fiúk:	átlag	11,6
	leányok:	átlag	4,8

Mászásban a fiúk közül 3%, a leányok közül 24,5% nem teljesítette a követelményeket. A leányoknál a húzódásban elért alacsony érték utal a gyengébb mászási eredményekre.

Guggoló átugrás

4—5 részes szekrényen széltében, fiúknak támaszvétel lehetőleg vízszintesen, nyújtott testtel.

3—4 részes szekrényen széltében, leányoknak lebegőtámasz nélkül.

Baranya megye

Fiúk:	teljesítette	102
	nem teljesítette	303
Leányok:	teljesítette	221
	nem teljesítette	199

Szolnok megye

Fiúk:	teljesítette	103
	nem teljesítette	999
Leányok:	teljesítette	567
	nem teljesítette	314

A felmérés igen szemléltetően mutatja, hogy a torna oktatása alacsony színvonalú. Legtipikusabb hiba, hogy a fiúk ugrásában nem érzékelhető a két szakasz. A támaszvétel és az elugrás egy időben történik. Kevés az egy tanulóra jutó gyakorlási idő és hiányos a támaszugrásokat előkészítő munka.

Sportjátékok

Kézilabdában a lépésszabály ismerete és technikai bemutatása és a területvédelem elleni játék volt a felmérés tárgya. A tanulók Baranyában kb. 80%-ban, Szolnok megyében 30%-ban ismerik a lépésszabályt és tudják alkalmazni játék közben is.

A Szolnok megyei adatok arra figyelmeztetnek, hogy még a szakos nevelőknél is nehézséget jelent a játékok oktatása. A lépésszabály alkalmazása a leányok játékában rendkívül szegényes, amit a hiányos technikai ismeretre lehet visszavezetni.

A területvédelem széthúzásának legjobb módszere főleg a fiúk játékában, a zóna előtti gyors adogatás és a lövőcsel alkalmazásával keletkezett réseken való betörés. Kevésbé játsszák az átlövést és egész gyengén a bejátszást.

E területen a szakismeretek bővítése a jövőben követelmény.

Módszertani ismeretek és a tervező munka

A felmérést csak szakos nevelőknél végeztük el. A tanmenetek általában gondosan összeállítottak. Érvényesül a tantervirányító szerepe. A nevelési feladatok sok esetben nincsenek összhangban az iskola nevelési feladataival.

A kiegészítő anyag a megvizsgált iskolákban zömmel a kézilabda. Ez a tény még csak fokozza azt a hiányosságot, amelyet a kézilabda oktatásáról elmondottunk. A tantervben szereplő kiegészítő anyag azonos az alaptanterv anyagával, tehát a plusz 10 órát az anyag jobb begyakorlására és a kétkapus játékra kell fordítani.

Több nevelőnél látható már olyan tanmenet is, amely feltünteti a didaktikai feladatokat is.

Az óravázlatok nagy része sablonos, kötelességszerűen elkészített. Az órák szerkezeti felépítése is még a konzervatív hagyományokat követi. Elenyésző kis százalékban Baranya megyében már a didaktikai feladatok és tartalom határozzák meg az óra felépítését.

(Folytatás a borító 3. oldalán)

Tájékoztató

Az angol iskolai testnevelés

DR. BAKONYI FERENC

Iskolarendszer

Tekintettel arra, hogy az iskolai testnevelés szoros kapcsolatban van az iskola egész nevelő munkájával, a testnevelés tárgyalása előtt röviden át kell tekintenünk az angol iskolarendszer felépítését. Ez nem könnyű feladat, sok angol pedagógus sincs teljesen tisztában vele. Nagy vonalakban a következőképpen néz ki:

Primary school (elemi iskola) 5—11 éves gyermekek számára.

Secondary school (középiskola) 12—18 évesek részére.

Főiskola, egyetem (18—22 évig).

1. Primary school

Az iskolák legnagyobb része koedukált, de vannak olyanok is, amelyekbe csak lányok vagy csak fiúk járnak. Az osztályok átlagos létszáma 20—30 között mozog.

1898-ig központi tanterv alapján tanítottak, ettől fogva azonban fokozatosan mind nagyobb szabadságot adtak az iskoláknak, s végül 1944-től csak egyetlen központi előírás maradt, nevezetesen, hogy a gyermekeket koruknak, nemüknek, képességeiknek és hajlamaiknak megfelelően kell nevelni. Ez teljes tanítási szabadságot jelent, azonban a tradíciók ereje, a tanárok képzettsége, a felügyeleti rendszer és a kiválasztó vizsgák követelményei biztosítanak bizonyos fokú egyöntetűséget. Természetesen csak olyan mértékben, amennyire ezek befolyása hatással van az anyagra és módszerre. Azonkívül a kormányzat ad bizonyos tanácsokat — ezek azonban valóban csak tanácsok —, ilyenek pl. Anglia és Wales számára a „Primary Education" c. könyv, Skóciában a „Primary Education in Scotland" és Észak-Írországban a „The Programme for Primary Schools" c. kiadványok. A háború óta kezd egy olyan irányzat uralkodóvá válni, amely eltávolodik az osztálytanítástól, a tankönyvektől, a formális gyakorlatoktól, ezekkel szemben az egyéni és csoportmunkát, az önálló, első kézből származó tapasztalatszerzést, a gyakori iskolán kívüli munkát, a különféle könyvekről való egyéni konzultációt stb. helyezi előtérbe. A hangsúly az önálló tapasztalatszerzésen és alkotó tevékenységen van. Mindez a testnevelésre is vonatkozik, amint ez a későbbiek folyamán egy általam is látott testnevelési óra leírásából is kitűnik.

2. Secondary school

A secondary school a mi középiskolánknak felel meg. Amint nálunk is több fajtája van a középiskolának, ugyanúgy Angliában is. A következő főbb formákat különböztethetjük meg:

a) Grammar school: humán gimnázium.

b) Secondary modern school: olyan középiskola, ahol a hangsúly a technikai képzésen van.

c) Public school: magánközépiskolák.

d) Comprehensive secondary school: olyan mindjobban elterjedő középiskolafajta, ahol I—III. osztályig mindenki kötelezően ugyanazt a tananyagot tanulja, a IV-V-VI. osztályban pedig szabadon választhatják meg a tanulók a tantárgyakat.

e) Technical school: iparitanuló-iskolák.

Testnevelés a primary school-ban

Mint fentebb említettem, az iskolai nevelésben nagy szabadság uralkodik, s így természetszerűleg nagy különbségek adódnak az egyes iskolák között. Így van ez a testnevelésben is. Ahelyett tehát, hogy általánosságokat közölnék — amihez elegendő tapasztalattal nem is rendelkezem — leírom egy konkrét iskolában látott testnevelési

órákat. A meglátogatott iskola London Bromley nevű külvárosában van. Ez a városrész eredetileg cigánytelepülés, és még ma is sok a gyerekek között a cigány. A tanulók létszáma 355. A testnevelésre felhasznált létesítmények a következők:

1. aszfaltozott játéktér (nagysága: 30×60 m) felfestett pályákkal;

2. aszfaltozott játéktér (nagysága: 30×30 m), felfestett pályákkal;

3. tornaterem (nagysága: 20×12 m), szerekkel jól felszerelve;

4. kultúrterem (nagysága: 20×12 m), tükörfényes parkettal.

A tanulóknak heti 5 testnevelési órájuk van. Ezek különféle tartalommal megtöltött órák, éspedig:

1 óra játék (tenisz, krikett, futball, netball stb.),

1 óra szabad mozgás (amely lényegében tánc),

3 óra szertorna.

Egy játékóra

A tanulók (10 évesek, lányok, fiúk) a nagyobbik játéktéren 4 csoportban helyezkednek el. Lányokból is 3 csoport van és fiúkból is.

1. csoport: netball és kosárlabda labdaátadások, cselezések,

2. csoport: labdarúgás: rúgás csüddel, toppolás, fejelés, labdavezetés,

3. csoport: tenisz: forehand, backhand,

4. csoport: krikett-alapgyakorlatok.

Mindegyik gyakorlat befejezése után az illető gyakorlatból játékos verseny volt. A gyerekek minden gyakorlatnál jó előképzettségről tettek tanúbizonyságot, ügyesek, lelkesek és fegyelmezettek voltak. Különösen az óra végén minden sportból lefolytatott folyamatos játék mutatta jól, hogy a gyerekek az illető játék legfontosabb elemeit technikailag helyesen sajátították el.

Szabad mozgás (movement)-óra

Az órát a kultúrteremben tartják. A tanulók tornaruhában, de mezítláb vannak. A tanár csak a csoportok megalakításában, elhelyezkedésébe folyik bele, és a zenét adja. Egyébként a tanulók teljesen szabadon, a csoport helyzetének és a zene jellegének megfelelően táncmozdulatokhoz hasonló (ősi, kultikus táncjellegű) mozdulatokat végeznek. Egy pár példa:

1. Zenére tetszés szerinti elhelyezkedésben, tetszés szerinti mozdulatokat végeznek (mindenki mást);
2. Hármas csoportokban vannak, de mindenki más testhelyzetben, zenére mindenki állandóan változtatja a testhelyzetét;
3. Minden gyereknek egy hangadó eszköze van, azzal adnak önmaguknak különböző ritmusban hangokat, s azoknak megfelelő mozdulatokat végeznek;
4. Egy gyerek körül (aki valamely általa választott testhelyzetet vesz föl) a másik — egy általa kezelt eszköz hangja mellett — tetszés szerinti mozdulatokat végez;
5. Két tanuló áll egymással szemben, mindkettőnél valamilyen ritmusadásra alkalmas eszköz van: sajátmaguk által adott ritmusra egymás körül, különféle testhelyzetekben, előre meg nem állapított, tetszés szerinti mozdulatokat végeznek;
6. 5—6-os csoportokban helyezkednek el. Mindegyik csoportnak van egy vezére és egy eszköze. A vezér jelére mindenki különféle mozdulatokat végez, mindenki mást, de a zene jellegének megfelelőt;
7. Két gyerek mondókát mond, s a többiek a mondókának megfelelő mozdulatokat végeznek stb.

Megjegyzendő: a tanulók nem készülnek előre arra, hogy mit fognak csinálni. Sem a tanárral, sem egymással nem beszélik meg, hogy milyen mozdulatokat fognak végezni. A pillanatnak és a zenének megfelelően maguk teremtik minden mozdulatukat; s mint a tanár elmondta, az ilyenfajta óráknak elsősorban az a céljuk, hogy a gyerekeket a mozgások terén alkotó- s ki-

fejezőkészségre neveljék, önálló jellegű mozgásigényüket kielégítsék. A gyerekek — mind a fiúk, mind a lányok — láthatóan nagy kedvvel végezték az általuk választott mozdulatokat. Jóllehet egyik-másik fiú elég esetlenül mozgott, ez egyáltalán nem zavarta — talán nem is tudta. A gyerekek néha szinte extázisba estek. Az egész óra kihasználása, a mozgások mennyisége és intenzitása azonban nem nyújt elegendő fejlődési ingert. Viszont, ha meggondoljuk, hogy az 5 órából csak egyet fordítanak ilyen természetű mozgások végzésére, már indokoltabbnak látszik ilyen mozgások beiktatása. Különösen, ha tekintetbe vesszük azt az élményt, amit a mozgásszabadság, a ritmus és a zene jelent a gyermek számára.

Szertornaóra

A tükörfényes parkettes tornateremben tartott óra 3 részre tagozódott:

a) Bemelegítés:
teljesen szabad mozgás, ugrálás, szökdelés, fejállás, kézállás, kézenjárás stb.

b) Talajtorna:
minden gyereknek van egy külön kis szőnyege, azt leterítik, s azokon végzik a gyakorlatokat:
1. guruló átfordulás előre és hátra,
2. fejállás,
3. kézállás,
4. cigánykerék,
5. a fentiekből a gyerekek által önállóan alkotott összetett gyakorlatok.

c) Szergyakorlatok:
a tanulók 10 szerhez szétosztva csapattorna formájában végzik a gyakorlatokat. E szerek a következők:
1. 2 db fémkeret. (Ez fémcsövekből van összeállítva, a padlótól a mennyezetig ér, függőleges és vízszintes irányú mászásra, függeszkedésre nyújt lehetőséget.) Ezeken függeszkedtek, másztak, kelepfelhúzódásokat stb. végeztek a tanulók;
2. Létra: mászások, kúszások, függeszkedések;
3. 3 db pad: egyensúlygyakorlatok, járások; előre, hátra s a tanulók által szabadon választott padon végezhető gyakorlatok;
4. 2 db svédszekrény: felugrások guggolóállásba, gyertyaugrás, macskaugrás, átterpesztés (fiúknál) stb.;
5. Kötél: mászás, függeszkedés, vándormászás s a tanulók által szabadon választott függésgyakorlatok;
6. Bak: különféle ugrások;
7. Asztal: felugrások, átfordulások, leguggolások stb.

A tanulók a nehéz, sokszor veszélyes gyakorlatokat minden segítség nélkül, önállóan végezték. A tanár csak a szerek cseréjét irányította. A tanulók (a lányok is) igen bátrak, ügyesek, önállóak, fegyelmezettek voltak. Azon csodálkoztam, hogyan tanultak meg ennyi mindent, amikor a tanár jóformán semmi segítséget sem nyújtott (sem rávezető, sem előkészítő gyakorlatokat nem végeztetett). Egyáltalán: teljesen a tanulókra bízta, hogy mit és hogyan csinálnak.

Testnevelés a secondary school-ban

Bár két secondary school-ban is voltam, testnevelési órát nem sikerült látnom, mert már év vége volt, s éppen az évzáró ünnepélyek folytak. Beszéltem azonban a testnevelő tanárokkal, s így némi betekintést nyertem az itt folyó iskolai testnevelésbe. Az alábbiakban egy modern középiskola (comprehensive school) testnevelését ismertetem.

Az iskola állami iskola, neve Ebby Wood School. 1200 tanulója van. Létesítményei a következők:

4 db 24×14 m-es tornaterem,
1 db fedett uszoda (25 m-es, 5 pályával),
11 db teniszpálya,
6 db kosárlabdapálya,
3 db netball-pálya,
1 db atlétikai pálya,
3 db krikettpálya.

Az iskolában heti 4 testnevelési óra van. Ezek a következőképpen oszlanak meg:

2×1 óra külön-külön, amelyeknek anyaga: szertorna, tornatermi játékok, padgyakorlatok, bordásfalgyakorlatok, fitnes-tréning, kosárlabda, röplabda, tornatermi futball stb.

1×2 óra egyben. Ilyenkor az összes azonos osztályokat összevonják (pl. az összes első osztályokat), s az évszaknak megfelelő sportfoglalkozás van: labdarúgás, rugby, krikett, atlétika, tenisz, úszás, hoky stb. Természetesen ez alkalommal egy-két tanár kevés ahhoz, hogy annyi tanulót szakszerűen foglalkoztassanak, ezért az iskola ezekre az órákra szakedzőket szerződtet, akik az illető sportágat magas színvonalon tudják oktatni.

Az úszásra különösen nagy gondot fordítanak. Mindenkinek meg kell tanulnia úszni. Ezért mindaddig, míg valaki nem tanult meg úszni, az összevont órákon csak úszik. Később is, egy-egy csoport mindig úszik e foglalkozásokon.

Állandóak a más iskolákkal való versenyek. A tanulók rendkívül lelkesek: a heti 4 órán túl, még minden délután sportfoglalkozások vannak, melyek teljesen önkéntesek, s amelyeken nagy tömegű gyerek vesz részt. A versenyeken is sokan indulnak.

Testnevelő tanárok képzése

A testnevelő tanárok képzése általában a college-ekben történik. Ezekben a kiképzés 3 év, s nem adnak egyetemi végzettséget. Egyedül csak Birminghamban lehet egyetemi végzettséget szerezni testnevelésből. Az itteni egyetemen a testnevelést valamely más szakkal együtt kell felvennie a hallgatónak. Itt a tanulmányi idő 4 év. A college-ekben jelenleg egyszakos a képzés, de most egy másik szakot is hozzá akarnak csatolni.

A tanárok heti óraszáma 28—36-ig terjed. Nincs hivatalosan megállapítva, hogy heti hány órában köteles egy testnevelő tanár tanítani. Külön óradíjat nem kap, akárhány órában tanít is. A testnevelő tanárok általában nem edzősködnek.

Kézikönyv az általános iskolák 5—6. osztálya számára

Az elmúlt, 1965—66-os tanév utolsó időszakában jelent meg a könyvesboltokban ez a mind tartalmában, mind pedig elrendezésében és külalakjában újszerű kézikönyv.

Mi tette szükségessé az új kézikönyv kiadását? E kérdésre egyértelműen megadhatjuk a választ: az új tanterv és a napról napra korszerűsödő oktatáselméleti, pedagógiai módszerek.

Aki kezébe veszi ezt az új kézikönyvet, az már az első pár oldal átlapozgatása után észreveszi azokat az újszerűségeket, amelyek e kézikönyvet a korábbiaktól („Zöld könyv", majd „Piros könyv") megkülönbözteti. Nézzük csak sorjában ezeket az újszerűségeket és különbségeket:

1. Elöljáróban szeretném aláhúzni, hogy az említett korábbi kézikönyvek a maga idejében és nemében nagyon is jól hasznosítható segédletek voltak. Készítői oly gondos munkát végeztek, hogy e régi kézikönyvek egyes tételeit még manapság is időszerűnek és használhatónak minősíthetjük. Az új kézikönyvnek viszont nem célja, hogy az egész tantervi anyagot részletes felbontásban adja kézbe. Ez ugyanis azt a veszélyt rejtené magában, hogy a nevelők sablonokban, receptekben gondolkodnának. Ehelyett az új kézikönyv az évszaki, időszaki anyagfelbontásra néhány mintát ad, melyek segítségével önálló, tervező munkát végezhetünk iskolánk sajátos adottságát figyelembe véve.

2. Az új kézikönyvnek szinte teljes mértékben sikerült megteremtenie a Tanterv és a Nevelési terv összhangját. Az a vegyes felfogás és zavar, amely sok nevelő tudatában volt e két hivatalos dokumentumnak egy időben való alkalmazásáról, az szerintem már a múlté. Csupán gondosan át kell lapozgatni a kézikönyvet, melybe szinte „belelopták" a könyv szerzői az adott anyaghoz szervesen kapcsolódó nevelési feladatokat, tevékenységi formákat.

3. „A testnevelés és a nevelés kapcsolata" c. fejezetben számtalan pedagógiai, szakmai, oktatáselméleti és gyakorlati tanácsot, útmutatást találhatunk. Külön kiemeli a kézikönyv a „Tanulói tudnivalók"-at, a „Tanár feladatai"-t, és a „Tanulók feladatai"-t. E fejezetben a többek között olyan tanácsokat találhatunk, amelyeket a testnevelési órán, az úttörő sporfoglalkozások, ill. versenyek, bajnokságok, kirándulások stb. alkalmával kamatoztathatunk.

4. A tanterv és utasítás nem fejtheti ki teljes mértékben az anyagot, hanem csak tanítási témákat határoz meg. A kézikönyv viszont teljesíti a nevelők jogos igényét azáltal, hogy az egyes osztályok életkori teljesítőképességéhez gondosan igazodva, nagyon hasznos nevelési, metodikai és didaktikai elveket sugalmaz gyakorlati megvalósításra. Számtalan hasznos, és a gyakorlatban már kipróbált és bevált módszert ad közre és törekszik a nevelők módszertani ismereteit bővíteni, fejleszteni.

5. Bár napvilágot látott már a „Testnevelési érdemjegy megállapításának elvei és gyakorlata" c. állásfoglalás (Műv. Közl. 1965, VIII. 15.), de a kézikönyv a tantervi anyag módszeres feldolgozásával párhuzamosan segítséget nyújt a követelményszintek helyes alkalmazásához. Ezt ugyanis a tanterv nem tartalmazza.

6. Sok jó játékkönyvet ismerünk, amelyek az iskolai, tantervi, úttörő, szabadtéri, tornatermi, vízi stb. játékokat egyaránt tartalmazzák. A játékok szemszögéből nézve csak emeli a kézikönyv értékét az a tény is, hogy részletesen meghatározza az adott játékok szabályait és szükség szerint közérthető tornarajzírással és a játéktér alaprajzi, elrendezési, felállási, váltási stb. útmutatásaival is bemutatja a főbb mozgásokat. Elsősorban a nem testnevelés szakos, de testnevelést tanító nevelők örömére logikusan rámutat a kézikönyv az egyes témák, időegységek, testgyakorlati ágak összefüggéseire. A „Tanácsok, változatok a további órákra" cím alatt előretekintő, gondos, tervszerű munkára, felkészülésre inspirálja a nevelőket.

Felhívja a kézikönyv figyelmünket a balesetek megelőzésére, a tanulói és tanári segítségnyújtás szükségességére és miként jére.

7. Ismerjük és használjuk Szijj Zoltán kartársnak az általános iskolai osztályok gimnasztikai anyagának gyűjteményét, de ez a kézikönyv az egyes témakörök feldolgozása során „mindent a helyére tesz" ! Az ötletesen megszerkesztett tornarajzírás kész sablont ugyan nem ad (hisz nem is ez a célja!), de olyan indítékokat ad a nevelőknek, amelyek birtokában helyes úton haladva és saját iskolájuk adottságaihoz alkalmazkodva dolgozhatják fel az egyes időegységek anyagát. Újítás és — gondolom — nagy segítséget fog jelenteni az a sok grafikai ábra és mozgásdiagram, amely egy-egy gyakorlatot vagy összetett mozgást mozdulatelemeire bontott ábrákkal mutat be.

Feltünteti az adott gyakorlat előkészítő, rávezető gyakorlatait, az alkalmazható kényszerítő helyzeteket, valamint az egész gyakorlat oktatásának módszeres felépítését, a fokozatosság szem előtt tartásával.

Az 1958—59-es tanévben kiadott ált. iskolai szemléltető képek többé kevésbé a legkritikusabb mozgáselemet mutatják be az adott gyakorlatból, de ez egymagában véve kevés. Nos, ezt a hiányt most pótolja a kézikönyv. Szijj Zoltán kartárs grafikai ábrái és mozgásdiagramjai a leggondosabb aprólékossággal kitérnek minden szükséges tudnivalóra. Különösen értékesek és hasznosíthatók ezek a képsorok a szerugrásoknál, mivel az 1958—59-es képek viszonylag kevés elemet szemléltetnek a gyakorlatból.

8. Újszerű a kézikönyvek történetében e kézikönyv formája, külalakja is. A fekvő téglalap alakot valószínűleg azért választották a könyv szerkesztői, hogy egy-egy mozgást ábrázoló képsort — néhány kiviteltől eltérően — megszakítás nélkül azonos oldalon és alapvonalon tudjanak elhelyezni. Ha ezt — a többi indok között — ezért tették, akkor nagyon helyesen jártak el, mert ezzel meggyorsítják, megkönnyítik a kézikönyv kezelését, használatát.

Nagyon alapos munkát végeztek a kézikönyv szerzői: Lévay Pálné és Szijj Zoltán kartársak — mely munkához csak gratulálni tudok többezer kollégám nevében —, akik a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztálya és az Országos Pedagógiai Intézet Testnevelési Tanszékének irányításával nagyon jó segédletet adtak kézre.

A kézikönyvnek e rövid ismertetésével és méltatásával óhajtottam kartársaim figyelmét ráirányítani a kézikönyvre, melyet már az új 1966—67-es tanév kezdetén, a tanév tervező munkájában és mindennapi gyakorlatában felhasználhatnak.

A kézikönyv valódi értékét majd a gyakorlat határozza meg. Szeretném remélni, hogy a gyakorlat ezt a pozitív várakozást igazolni is fogja.

Pálos József

Szemle

Kun László: Egyetemes testnevelés- és sporttörténet

Kun László közelmúltban megjelent sporttörténeti tankönyvében végig lebilincselő stílusban, testnevelői szakértelemmel és avatott történészszemmel mutatja be a testkultúra fejlődését az ókortól a XX. század elejéig. Eddig — mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban — kevés marxista szellemben megírt testnevelés- és sporttörténeti mű látott napvilágot. A könyv írója, aki Földes Éva dr. úttörő kezdeményezésének folytatója, szakít az idealista, pozitivista polgári sporttörténetírás hagyományaival. Több éves előmunkálatok után megjelenő könyvében bemutatja a testkutúra *társadalmi-gazdasági összefüggéseit*, s figyelembe véve a *felépítményelemek hatását*, körvonalazza a testkultúra fejlődésének belső törvényszerűségeit.

Külön jelentőséget ad a könyvnek az a tény, hogy magyar nyelven ez az első *egyetemes* sporttörténeti kiadvány. Túllépve a polgári koncepciók *Európa-centrizmusán*, feltárja az ókori Kína, India, Belső-Ázsia, Japán, Mongólia és Amerika testkultúráját is. Részletes kritika alá veszi az antikvitás testkultúrájának idealizált *pánhellenisztikus, romantikus* felfogását. Többek között bírálja azt a nézetet, amely a poliszok bukásában a görög testkultúra pusztulását is látja (Mező F.), és rámutat, hogy a hellenizált területeken a régi testkultúra elemei élnek tovább. Foglalkozik a *sportmozgások kialakulásának* bonyolult problémájával, leszámolva a polgári hipotézisekkel; megmutatja a Schiller-féle játékelmélet, a mágiaelmélet és a Spencer által képviselt energiafölöslegelmélet egyoldalúságát. Meggyőzően kifejti, hogy a mágikus keretek között kialakult mozgásformák alapelemeiben feltehetők a *termelési folyamatok*, a különböző *harccselekmények*, az *akadályleküzdést elősegítő mozdulatok*, sőt még „a legmagasabb fejlett sporttevékenységekben is ott rejlenek a természet legyőzésére törekvő ember felkészülésének mozdulatai".

Az *újkori olimpiai* mozgalom jól megalapozott, újszerű elemzéséből kitűnik, hogy az olimpia nem véletlenül jött létre, nem egy szubjektív óhaj eredménye (Coubertin), hanem *objektív társadalmi előfeltételei* vannak, melyek a kialakuló imperializmus sajátos tendenciáiból fakadnak. A tanulmány elsőnek leplezi le a sportban jelentkező *szélsőséges fajelmélet* politikai-gazdasági okait. Elhatárolja magát mindenféle *szubjektivizmustól*, leszűkítő, *vulgarizáló* szemlélettől és *felesleges kuriózumkereséstől*. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a mű alapkoncepciója jobban érvényesülne, ha az események fonalát napjainkig vitte volna. Ezért várjuk a második kötet megjelenését.

A szűkre szabott terjedelem miatt itt csak e néhány leglényegesebb momentumot emelhettük ki, de ezekből is megállapítható, hogy a tankönyv első kötete *tudományos, szerkezeti* és *didaktikai* szempontból is jeles alkotás. Pedagógiai célkitűzését

nagyban segíti a szabatos stíluson, a világos tipográfián, az eredeti illusztrációkon kívül az időrendi táblázat, a magyarázó jegyzetek, valamint a név- és tárgymutató. Megjegyezzük, hogy némely fejezet (pl. a nemzetközi versenyjátékok kialakulása) gazdagabb illusztrációt kívánt volna.

Az új tankönyv komoly mértékben emeli testnevelő- és sportvezető-képzésünk színvonalát, de haszonnal forgathatják a testkultúra sorskérdései iránt érdeklődő nem szakemberek is.

—tf—

Irodalomjegyzék:

a 3 éves továbbképzési terv témaköreihez (folytatás)

A természet erőivel való edzés kérdései c. témához:

Detre Pál: Téli szabadtéri játékok. A Testnevelés Tanítása, 1966. 6. sz.

Dr. Kereszty Alfonz: Az élettan és sportélettan alapjai. Sport Kiadó, 1957, Testnevelési Főiskolai Tankönyv.

Neveljünk egészséges életmódra (szerk: Faragó László). Tankönyvkiadó V., 1962.

Nevelő munka az általános iskola 1—4. osztályában. (Nevelésmódszertani kézikönyv.) Orsz. Pedagógiai Intézet. (Előkészületben.)

Dr. Székely Gabriella: Tartsuk szabadban a testnevelési órákat! A Testnevelés Tanítása, 1966. 2. sz.

Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés.

Tanterv és Utasítás a gimnáziumok számára. Testnevelés.

Dr. Veszprémi László: Őszvégi-téli testnevelési óra didaktikai kérdései. A Testnevelés Tanítása, 1965. 5—6. sz.

A tanulók megismerő tevékenységének és cselekvésének összhangja az oktatási folyamatban c. témához:

Dr. Büchler Róbert: Pszichológia. Sport Lap- és Könyvkiadó V., 1959.

Dr. Büchler Róbert: Sportpszichológia. Sport Kiadó, 1962.

Dr. Kardos Lajos: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, 1964.

Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1964.

A munkahelyi testnevelés elvi és módszertani problémái az iskolában c. témához:

Dr. Csinády Jenő—dr. Tompa Károly: Teljesítmény és idegi elfáradás. Munkahelyi Testnevelés, 1965. 6. sz.

Kerezsi Endre: Tornázzunk minden nap! Sport Lap- és Könyvkiadó, 1954.

Kovács Géza: A munkahelyi testnevelés társadalmi oktatójának megtisztelő feladata. Budapest, 1965.

Kovács Géza: A tanulóifjúság munkaképességének fejlesztése. Köznevelés, 1965. 18. sz.

Kovács Géza—Sós István: A mindennapi óraközi testgyakorlásért. Sport és Tudomány 1961. 4. sz.

Dr. Megyeri Ferenc: A munkahelyi testnevelés helye a társadalmi nevelés rendszerében. Munkahelyi Testnevelés. 1963. 3. sz.

Perlaky István: A tanulók megterhelése a testnevelési órán. Sport és Tudomány, 1963. 4. sz.

Sós István: A tízperces szünetek testnevelési lehetőségei. Sport és Tudomány 1962. 4. sz.

Dr. Tompa Károly: Az iskolai munkahelyi testnevelés egészségügyi szempontjai. Munkahelyi Testnevelés 1964. 4. sz.

V. G. H. A.: A tízperces testnevelés középiskolai tapasztalatai. Munkahelyi Testnevelés 1962. 1. sz.

A munkahelyi testnevelés iskolai munkaértekezlete. Munkahelyi Testnevelés, 1962. 1. sz.

Dr. Veszprémi László: Munkahelyi testnevelés az iskolában. Sportélet, 1966. évi augusztusi szám melléklete.

A bibliográfia közlését folytatjuk. Felhívjuk kartársaink figyelmét azonban arra, hogy a 3 éves továbbképzési terv témáihoz lapunk további számaiban is számos közleményt, tanulmányt jelentetünk meg.

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 6 1966 г.

д-р Алайош Кардош: Влияние физкультуры на высшие нервные деятельности 161

д-р Золтан Кальманчеи: К вопросу о планировании и структуре урока 166

Иштван Шош: Физкультура на различных площадках тренировки 170

Марианна Гомбош—Надори: Точки зрения к узнаванию и характеристики личности .. 175

д-р Йожеф Керестеньи: Пьер дэ Кубертин .. 179

Тибор Тибольди: Из опыта учебной и воспитателной программы восьмилетней школы 182

СООБЩЕНИЯ 186

ОБЗОР 191

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 6/1966.

Dr. Alajos Kardos : Die Wirkung der Körpererziehung auf die höheren Nerventätigkeiten 161

Dr. Zoltán Kálmánchey : Zur Frage der Planung und Struktur der Unterrichtsstunde 166

István Sós : Körpererziehung auf verschiedenen Übungsplätzen 170

Marianne Gombos-Nádori : Gesichtspunkte zum Kennenlernen und Charakterisieren der Persönlichkeit 175

Dr. József KereszténYi : Pierre de Coubertin 179

Tibor Tiboldi : Aus den Erfahrungen des Lehrplans und Erziehungsplans für die Grundschule 182

Sok még a régi begyökeresedett módszer az új ismeretek feldolgozásában. Keveset építenek a nevelők a tanulói tudatosságra és aktivitásra. Nem építenek nevelőink az új ismeretek feldolgozásában a tanulók tapasztalataira. Pl. a felugrásban a lendítés és az elrugaszkodás összhangját nem egyszerűen megértetni kell a tanulókkal, hanem egyszersmind érzékeltetni is, hogy tapasztalatokra tegyenek szert.

A terhelés szintje a megvizsgált iskolákban a bemelegítés után megáll, sőt sok helyen visszaesik. Az edzésjelleg hiányzik az órákban. Mindössze két iskolában értek el a tanulók 120 feletti pulzusértéket a bemelegítés utáni órarészben.

A tanulók fizikai képességeinek fejlesztésére is kevés gondot fordítanak nevelőink. A pótfeladat jelenti a többletmunkát, de ez sem jellemző minden iskolában.

A higiéniás nevelés csaknem teljesen a testnevelő tanárokra hárul. A legnagyobb hiányosság e területen mutatkozik. Baranya megyében 30 iskola közül 8 iskolának egyáltalában semmi tisztálkodási lehetősége nincs. Elenyészően kevés a lábat mosó tanulók száma. Az egészségügyi csomag használatát csak a testnevelők követelik meg. Baranya megyében akadt 10 olyan iskola, ahol nem is használják az egészségügyi csomagot. A leányok örvendetesen nagyobb gondot fordítanak személyi higiéniájukra.

A felmérés alatt 30 tanulói baleset fordult elő a megvizsgált iskolákban. A legtöbb baleset a hagyományokat követi: magasugrásban és szekrényugrás közben fordult elő, a rossz ugrógödör, illetve a szakszerű segítségadás elhanyagolása miatt.

A megkérdezett tanulók 40%-a jelezte, hogy tud úszni. Baranyában akadt olyan iskola, ahol egyetlen 8. osztályos tanuló sem tud úszni!

Tanári könyvtáraink elég hiányosak, kevés benne a testneveléssel foglalkozó szakirodalom. Baranyában 21 iskolában egyetlen testneveléssel foglalkozó szakirodalmi könyv sincs.

Nem egészen jellemző, de elgondolkodtató a Szolnok megyei szakfelügyelet megállapítása. Nevelőink zöme a meglevő kevés szakirodalmat sem használja fel megfelelő mértékben.

Összegezve a felmérés tapasztalatait, megállapíthatjuk, hogy hasznos volt és megérte a fáradtságot, mert mindezekről a hiányosságokról a nevelők tudomást szerezhettek a vizsgálat alkalmával, de hasznos volt a vezetés számára is, mert olyan tájékoztatást adott, amelyet a jövőben a továbbképzésben hasznosítani tudunk.

Ára: 2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlapirodánál
(Budapest, V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
félévre 7,20 Ft

Csekkszám: 61.256

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

Indexszám: 25 110